

AUTOEDUCATIA

PROBLEME TEORETICE

ȘI

METODOLOGICE

IPC

IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE

37
B33

ANDREI BARNA

AUTOEDUCAȚIA

PROBLEME TEORETICE

ȘI

METODOLOGICE

ISBN 973-30-4783-X

**Redactor: Mirela Constantin
Tehnoredactor: Mircea Lăța
Coperta colecției: Doina Baranovski**

Nu există o sursă mai bogată în satisfacții decât aceea de a te simți opera propriei tale personalități și sculptor al propriei tale ființe.

Acad. V. PAVELCU

CUPRINS

AUTOEDUCAȚIA – un concept al integrării, dr. Sorin Cristea	7
--	---

PARTEA ÎNĂI

CAPITOLUL I – NECESITATEA, POSIBILITATEA ȘI REALITATEA AUTOEDUCAȚIEI

1.1. Necesitatea și actualitatea autoeducației	19
1.2. Autoeducația între posibilitate și realitate	24

CAPITOLUL II – ASPECTELE TEORETICE ALE AUTOEDUCAȚIEI

2.1. Conceptul de autoeducație	30
2.2. Autoeducația la diferite etape ale dezvoltării personalității	34
2.2.1. Stadiul pregătirii copiilor pentru autoeducație	35
2.2.1.1. Vârsta preșcolară	35
2.2.1.2. Vârsta școlară mică	36
2.2.2. Stadiul autoeducației ca sistem	38
2.2.2.1. Autoeducația la vârsta preadolescenței	38
2.2.2.2. Autoeducația la vârsta adolescenței	46
2.2.2.3. Autoeducația la vârsta tinereții	49
2.2.2.4. Nevoia de autoeducație la vârsta adultă	51
2.2.2.5. Necesitatea autoeducației la vârsta a treia	52
2.3. Caracterul social al autoeducației	54
2.4. Autoeducația și reeducarea	59

CAPITOLUL III – AUTOEDUCAȚIA ȘI AUTOCUNOAȘTEREA

3.1. Importanța autocunoașterii	62
3.2. Sursele autocunoașterii	65
3.2.1. Acțiunea ca sursă a autocunoașterii	66
3.2.2. Cunoașterea de sine prin cunoașterea altora	68
3.2.3. Informația științifică și autocunoașterea	70
3.2.4. Rolul artei în procesul autocunoașterii	71

CAPITOLUL IV – PREMISE ALE AUTOEDUCAȚIEI EFICIENTE

4.1. Responsabilitatea tânărului pentru propria lui devenire	73
4.2. Rolul activismului în automodelarea personalității	77
4.3. Folosirea rațională a bugetului de timp – premisă a eficienței autoeducației	82

PARTEA A DOUA

CAPITOLUL I – METODELE AUTOEDUCAȚIEI

CAPITOLUL II – METODELE ȘI PROCEDEEELE DE PRECIZARE A CONȚINUTULUI AUTOEDUCAȚIEI

2.1. Programul autoeducației	92
2.2. Reguli personale	101
2.3. Deviza – mijloc de autoeducație	105
2.4. Jurnalul intim	107

CAPITOLUL III – METODE DE AUTOCONTROL ÎN AUTOEDUCAȚIE

3.1. Autoobservația	110
3.2. Autoanaliza	112
3.3. Reflecția personală	115
3.4. Autocontrolul și autoraportul	117

CAPITOLUL IV – METODE DE AUTOSTIMULARE A PREOCUPĂRILOR AUTOFORMATIVE

4.1. Autoconvingerea	123
4.2. Autocomanda	126
4.3. Autoaprecierea și autocritica	128
4.4. Autosugestia	131
4.5. Comunicativitatea	138
4.6. Rolul exemplului în autoeducație	141
4.7. Valențele autoinformative ale jocului	147
4.8. Autoexersarea	152

CAPITOLUL V – METODELE DE AUTOCONSTRÂNGERE ÎN AUTOEDUCAȚIE

5.1. Autodezaprobarrea	159
5.2. Autocomutarea	160
5.3. Autorenușarea	161

CAPITOLUL VI – METODE DE AUTOEDUCAȚIE ȘI CREATIVITATE

6.1. Metoda profesorului	162
6.2. Planul rezumativ	163
6.3. Să scrii și să citești creativ	164

ÎN LOC DE CONCLUZII	165
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ	167
------------------------------	-----

AUTOEDUCAȚIA – UN CONCEPT AL INTEGRĂRII

Andrei Barna, conferențiar univ. dr. la catedra de pedagogie a Universității gălățene ne propune o carte cu un subiect de rezonanță: „*Autoeducația – probleme teoretice și metodologice*”. Titlul sintetizează dinamica cercetării, plasată între analiza elementelor fundamentale ale conceptului de autoeducație și implicațiile sale sociale, angajate în (re)orientarea calitativă a practicii educației.

Integrarea cărții în colecția „Idei pedagogice contemporane” este stimulată, în primul rând de valoarea elevată a temei: autoeducația reprezintă „o viziune mai largă și mai *integrativă*” (subl. ns) a diferitelor aspecte caracteristice activității educaționale, care se raportează simultan la planurile motivațional, decizional și acțional¹.

În al doilea rând, ea este susținută de consecvența autorului, aflat la a treia carte pe aceeași temă, abordată cu succes în literatura noastră de specialitate și de conf. univ. dr. Steliana Toma, într-o cercetare de referință, evocată deja².

În „*Introducere*”, Andrei Barna delimitează trei categorii de probleme, care constituie „nucleul tare” al cărții:

- (1) Conceptul de autoeducație, care poate fi analizat cu mijloace proprii, de la tradiție spre modernitate și chiar spre postmodernitate;
- (2) Resursele conceptului, care pot fi analizate la limita dintre teoria educației și metodologia practicii educației;
- (3) Deschiderea autoeducației, care poate fi analizată din perspectiva „adresaților”: obiectul și subiectul educației, angajat într-o permanentă competiție cu sine.

Structura cărții prezintă două coordonate principale: (I) Teoria autoeducației; (II) Metodologia autoeducației. Desfășurarea lor în timp și spațiu, între cercetarea fundamentală și cea aplicativă, reflectă necesitatea unificării problemelor, angajarea lor pe o cale deschisă autoperfecționării.

Partea I a cărții răspunde problemelor tipice Teoriei educației, concentrate în direcția fundamentării conceptelor pedagogice stabile, dincolo de inevitabila variabilitate a realităților educaționale concrete, imediate.

Capitolul I, Necesitatea, posibilitatea și realitatea autoeducației, evidențiază baza psihologică, socială, pedagogică, fiziologică și viitorologică a autoeducației.

Baza psihologică a autoeducației, probează specificul acestei activități umane, exprimat printr-o înlanțuire de fenomene motivaționale: „nedesăvârșirea la

¹ Toma, Steliana, *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, vezi p. 20

² vezi Toma Steliana, op. cit.



naștere“, care determină saltul de la adaptarea naturală (condiția „individului“) la adaptarea superioară, socială (condiția „personalității“); nemulțumirea față de realizările anterioare; aspirația spre autodepășire; dispoziția afectivă pozitivă care „energetizează“ conștiința individuală, în ansamblul său.

Baza socială a autoeducației probează conexiunile de sistem-subsistem, exprimate prin relația dintre: nivelul de autodepășire al capacităților individuale și randamentul economic general; noul tip de muncă, de concepție și de inovație și eficiența productivă a activității intelectuale; schimbarea calitativă globală și frecvența acțiunilor de autoreglare a activității de învățare-cercetare.

Baza pedagogică a autoeducației probează valoarea corelațiilor multiple existente între: nivelul calitativ al activității educaționale – nivelul calitativ al culturii (pregătirii) generale; ritmul schimbărilor educaționale calitative superioare (de inovație) – frecvența operațiilor de (auto)instruire inovatoare; conținutul consistent al activităților extraprofesionale – eficiența interacțiunilor dintre educația (instrucția) formală-nonformală-informală.

Baza fiziologică a autoeducației probează importanța „regimului de viață rațională“, a cărei calitate depinde nu numai de eficiența educației sanitare-spirituale-alimentare ci, în primul rând, de consistența interacțiunilor și complementarităților dintre aceste trei domenii.

Baza viitorologică a autoeducației probează dimensiunea sociologică a schimbării în condițiile aplicării modelului cultural al societății postindustriale de tip informatizat, care pune în prim plan ipoteza proiectată de A. Toffler în anii '70: „necesitatea de a preîntâmpina viitorul“¹.

„Între posibilitate și realitate“, autoeducația reprezintă o opțiune pedagogică fermă în favoarea unei acțiuni educaționale de calitate superioară. Ea asigură evoluția normală a personalității pe o linie ascendentă care merge de la „clasicitatea înțelepciunii populare“ spre modernitatea transdisciplinarității, a valorificării științelor socioumane în toate domeniile de activitate și în toate „etapele educației“.

Autoeducația dezvăluie drama profundă a mesajului pedagogic, care se dovedește incomplet și/sau inexact de vreme ce omul – obiectul cercetărilor sale – folosește doar 10% din resursele sale de autoperfecționare. „Atitudinea delăsătoare a majorității oamenilor față de posibilitățile lor de autoeducație“ are o dublă explicație:

- lipsa de cunoștințe fundamentale despre propria personalitate;
- lipsa de activitate fundamentală, respectiv de orientare a activității umane spre probleme relevante din punct de vedere individual și social.

¹ vezi Toffler, Alvin, *Șocul viitorului*, Editura Politică, București, 1973

„Drama pedagogiei“, evocată anterior, include și soluțiile strategice necesare pentru depășirea situației:

- stimularea permanentă a proceselor de autoformare a personalității în direcția capacităților de creație, perfectibile astfel pe tot parcursul vieții;
- valorificarea exemplelor oferite de marii creatori din știință, artă etc. care sunt, în esență, „produse ale autoeducației“.

Capitolul II – Conceptul de autoeducație este analizat de autor din două perspective: al conținutului și al procesului de dezvoltare a personalității, în diferite etape.

Conținutul autoeducației este sintetizat în următoarea formulă: „Educația prin sine însuși“. Aceasta nu se reduce la autoinstruire, la activitate independentă sau la o variantă sau alta de definire a fenomenului educație. Concentrează, în schimb, nivelul superior al mai multor cicluri educaționale, care asigură saltul de la conexiunea inversă externă (realizată de profesor, de educator), la conexiunea inversă internă (realizată de „obiectul educației“ însuși, devenit propriul profesor, propriul său educator)¹.

Andrei Barna ne propune următoarea definiție sumară: „Autoeducația reprezintă activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării proprii personalități“.

Această viziune clasică, de un optimism exemplar dar aproape retoric, permite – interdisciplinar și transdisciplinar – evidențierea următoarelor nuanțe definitorii:

- caracterul „subiectiv“ al autoeducației, care reprezintă *un produs* al activității educaționale, *superior* proiectată, organizată, coordonată, (auto)perfecționată;
- caracterul auto-reglator al autoeducației, care reprezintă saltul funcțional de la „conexiunea inversă externă“ la „conexiunea inversă internă“ (Subiect-Obiect; Subiect-Subiect);
- caracterul corelativ al autoeducației, care reprezintă legătura structurală existentă între autoinstruire-autoinstruire permanentă-autoeducație-autoeducație permanentă;
- caracterul procesual al autoeducației care reprezintă linia de continuitate dintre etapa autoeducației potențiale și etapa autoeducației reale, posibilă, în mod obiectiv, după structurarea aptitudinală și atitudinală a personalității (pre)adolescentului.

Raportul educație-autoeducație, așezat de autor în diferite tabele – prezentate cu o intenție didactică explicită – impune astfel o (re)lectură pedagogică activă. În cadrul ei, criteriul determinant devine nu atât vârsta școlară, ci tipul de conexiune inversă atins la nivelul structurii acțiunii educaționale, perfectibilă în sensul

¹ vezi Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1994.



transformării *reale*, cât mai timpuriu posibil, a „obiectului educației” în „subiect” al propriei sale formări.

Analiza „autoeducației în diferite etape ale dezvoltării personalității” solicită – în opinia noastră – o asemenea metodă de (re)lectură pedagogică. Ea angajează, în desfășurarea potențială și reală, a fenomenului autoeducației, integrarea conceptelor pedagogice fundamentale de : educație-structura educației-funcția culturală/axiologică a educației – dimensiunile educației-formele educației-finalitățile educației.

Autorul desprinde trei criterii principale, operabile în analiza propusă:

- raportul dintre condițiile externe-interne, care permite sesizarea „stadiului optim” al interiorizării, respectiv al dobândirii „conștiinței de sine”, consacrat, în studiile de specialitate, în jurul vârstei de 16 ani;
- stadialitatea, concepută elastic între faza pregătirii și faza autoeducației propriu-zise, respectiv a „autoeducației în sistem”;
- procesualitatea, anticipată pe circuitul: autoinstruire-autoformare-autoeducație, cu individualizări necesare în funcție de:
 - perfecționarea îndrumării externe
 - valorificarea succesului școlar (întărirea afectivă)
 - descoperirea și cultivarea specială a elevilor creativi.

Capitolul III – Autoeducație și autocunoaștere poate fi analizat din perspectiva a patru idei pedagogice esențiale.

(1) Importanța autocunoașterii relevă actualitatea idealului socratic („cunoaște-te pe tine însuți”) care rezumă sarcini de „cunoaștere în general”, dar și de autoperfecționare. Aceasta permite intrarea în „modernitate”, respectiv asocierea autocunoașterii cu:

(a) necesitățile contemporane de adaptare la schimbări profesionale și sociale rapide și profunde;

(b) exigențele sporite acumulate astăzi față de destinul uman, obiect de cercetare dar și de provocare transdisciplinară continuă (sociologică, psihologică, politologică, pedagogică, tehnologică. . .).

(2) Finalitățile autocunoașterii (cunoașterii de sine) vizează:

- autoaprecierea obiectivă a personalității în sensul optimizării raporturilor sale cu lumea și cu sine;
- orientarea școlară și profesională progresivă, în sensul perfecționării permanente a corelației dintre dezvoltarea personalității și integrarea sa socială.

(3) Proiectarea autocunoașterii nuanțează două elemente de ordin metodic:

- autocunoașterea nu epuizează imediat toate posibilitățile concrete de „cunoaștere de sine”, care urmează, în mod obiectiv, logica (auto)educației permanente;

– rezultatele anchetelor sociale – prezentate pe larg de autor în carte – solicită, după părerea noastră, o rezervă epistemologică și etică, legată de profunzimea subiectului și de imposibilitatea folosirii unui număr cât mai mare de strategii de investigație, dependente la rândul lor de acțiunea obiectivă a câmpului social.

(4) Sursele autocunoașterii rezumă, în esență, următoarele intervenții posibile sesizate de autor:

- acțiunea (de învățare – creație – muncă – joc sportiv);
- relațiile interumane (cunoașterea de sine prin alții; comparația cu alții – „operație cheie“ . . .).

De reținut concluzia autorului: „Metodele și procedeele autocunoașterii nu sunt altele decât cele ale autoeducației chiar dacă unele dintre ele sunt folosite cu predicție în scopul cunoașterii de sine“.

Capitolul IV – Premise ale autoeducației eficiente – face legătura dintre Partea I a cărții, „teoretică“, și Partea a II-a, orientată metodologic spre o cercetare aplicativă, explicită.

În viziunea autorului premisele autoeducației eficiente pot fi descoperite în interiorul următoarelor situații pedagogice:

- (1) Conștientizarea responsabilității omului față de colectiv (societate) și față de viitor, respectiv față de perspectiva evoluției sale *pozitive*;
- (2) Stimularea activismului în formarea personalității umane, obiectivat în:
 - tendința spre acțiune, în general, și spre acțiunea superioară, creativă, în mod special, posibilă pe tot parcursul vieții;
 - tendința spre activitate independentă;
 - tendința spre muncă sistematică.
- (3) Folosirea rațională a bugetului de timp pentru valorificarea deplină a programelor didactice și educative, în sensul autocultivării permanente.

Partea a II-a a cărții, desfășurată sub genericul *Metodele autoeducației* este structurată în cinci capitole.

Capitolul I – Metode și procedee de precizare a conținutului educației include:

- (1) Programul autoeducației:
 - elaborarea în timp, la timp, pentru „a lucra fără pauză“, cu obiective de „autostăpânire, perseverență, hotărâre, răbdare“;
 - tipologii de programare:
 - după durată: situație-curentă-de perspectivă
 - după conținut: autoeducație globală – parțială cu tendința reducerii la educația morală, educația voinței.
- (2) Reguli personale
 - model filosofic (reflexie-hotărâre până la îndeplinirea obiectivului – „resemnare“ când nu există condiții corespunzătoare);

– model economic / folosirea eficientă a timpului prin:

- precizarea scopului
- concentrarea pe ceea ce este principal
- start imediat
- respectarea exactă a termenilor
- alternarea activităților: teoretice-practice, la ore corespunzătoare.

(3) Deviza – ca mijloc de autoeducație, concentrează sintetic linia orientativă a acțiunii (obiective-conținuturi-rezultate posibile) într-o sintagmă imperativă de genul „păstrează măsura”.

(4) Jurnalul intim – înțeles ca mijloc de autotormare, activ prin consemnarea „evenimentelor pregnante”.

Capitolul II – Metode de autocontrol în autoeducație propune, de fapt, patru strategii de acțiune:

- (1) Autoobservația (directă-retrospectivă);
- (2) Autoanaliza (construirea imaginii de sine prin: aplicarea „teoriei de sine”; meditație; raportarea la „plan”);
- (3) Reflexia personală (prin introspecție, concentrarea unui singur obiect);
- (4) Autocontrolul (prin exerciții de raportare la cerințe externe – la rezultatele obținute).

Capitolul III – Metode de autostimulare a preocupărilor autoformative acoperă problemele practice ale educației morale:

- (1) Autoconvingerea, pentru interiorizarea deplină a motivației acțiunii;
- (2) Autocomanda pentru stăpânirea stărilor negative și valorificarea celor pozitive, cu diferite procedee de autoexersare;
- (3) Autoaprecierea și autocritica, prin „grile” care vizează cunoașterea calităților-defectelor;
- (4) Autosugestia, prin valorificarea influențelor complexe ale limbajului;
- (5) Comunicabilitatea, înțeleasă ca:
 - elaborare pentru alții
 - interacțiune cu alții
 - exemplu de exprimare, de interacțiune.

(6) Rolul exemplului, prin ridicarea la un grad superior de generalitate metodologică a procedurii „exemplului” folosit în cazul „Comunicabilității”;

(7) Jocul individual și colectiv, prin valențele regulilor sale, care implică rigoare, exactitate, promptitudine, viteză de reacție-de execuție;

(8) Autoexersarea, care poate deveni metodă sau procedeu în cadrul altor metode, strategii, având cel mai ridicat grad de mobilitate și de adaptabilitate la situații educaționale complexe.

Capitolul IV – Metode și mijloace de autoconstrângere este deschis de următorul „moto” – idee inspirată aplicată și în cazul celorlalte capitole – „viteaz este cuceritorul lumii dar mai viteaz este cel ce se învinge pe sine” (Herder).

Teoria autoconstrângerii este construită în termenii educației morale care presupune întotdeauna conștientizarea realității-obstacol, situație care solicită orientare și consecvență voluntară. În această accepție psihologică și morală, constrângerea trebuie înțeleasă ca un factor declanșator al oricărei activități pedagogice superioare. Ca stare inhibitoare inițială, ea include următoarele mijloace potențiale de acțiune eficientă:

- autodezaprobară, care presupune autocontrol pentru înlăturarea erorilor, pentru autoînnoirea personalității (uneori chiar pentru schimbarea ei), pentru stimularea sentimentului complex al autodepășirii;
- autocunoașterea, care presupune conștientizarea limitelor inferioare și superioare ale gândirii și ale comportamentului;
- autorenunțarea care presupune integrarea actelor de voință în structura caracterului, care are drept consecință formarea capacității de delimitare a trebuințelor imediate, neesențiale, de cele revelatoare pe termen lung.

Capitolul V – Metode de autoeducație și de creativitate are în vedere:

(1) Metodă profesorului care, prin definiție, „trebuie privită ca o metodă de creativitate” valabilă nu numai în relațiile „profesor-elev”, ci și în relațiile „profesor-profesor”. Ea declanșează, în cadrul procesului de învățământ dar și în afara acestuia, cea mai importantă competiție: competiția profesorului cu sine;

(2) Planul rezumativ, care urmărește ordonarea ideilor în așa fel încât rularea evenimentelor, în ansamblul lor, „să ducă la ceva nou”;

(3) Lectura și scrierea creativă, prin procedee de procesare care vizează, în general, „asocierea de idei” în contexte și situații deschise interpretării și (auto)perfecționării;

(4) Alte metode „mai rar folosite sau tratate în literatura de specialitate”, după cum se exprimă autorul: evaluarea de sine, comparația, autoaprobarea, autoavertismentul, care pot fi valorificate și ca operații sau procedee adaptabile în cadrul altor metode.

Corelarea și interdependența celor patru strategii evocate îl conduc pe autor la următoarea concluzie avansată în acest ultim capitol al cărții: „Se poate vorbi de sistemul metodelor și mijloacelor educației de sine”.

*
* *

Cartea conf. univ. dr. Andrei Barna ridică o problemă epistemologică de maximă importanță: problema relației dintre „teoria obiectului” și „teoria metodei” de cercetare, lansată parțial chiar în subtitlul cărții.



Prin efortul depus, cu o onestitate exemplară, autorul reușește un răspuns apropiat de soluția clasică dezvoltată cu ani în urmă de Vasile Pavelcu prin promovarea unui gen de „metodă umanistă” bazată pe corelația dintre „psihologie” și „principiul umanist în pedagogie”. „Teoria” dar și „practica” autoeducației pot asigura, astfel, „punerea științelor în raport cu sufletul *întreg* al elevului, în raport cu tendințele și interesele lui superioare, cu valorile lui ideale”¹.

În referatul științific adresat Editurii Didactice și Pedagogice, profesorul univ. dr. Ion Gh. Stanciu remarcă tensiunea morală a acestei probleme, identificată de Andrei Barna între „analiza conceptelor fundamentale referitoare la autoeducație și modalitățile practice de îndrumare și realizare a autoeducației”. Încercarea – foarte dificilă, de altfel, – de asamblare din mers a celor două perspective, explică și unele limite metodologice ale cercetării, semnalate cu exactitate de prof. univ dr. Ion Gh. Stanciu:

- orientarea mesajului spre două categorii de cititori – unii formați (cadrele didactice), alții, abia în formare (elevi, studenți), menținând invariabil aceeași formă de „codificare” și aceeași intenție de popularizare a informației;

- definirea mai puțin riguroasă a conceptului de autoeducație, înclinat mai mult spre „socializare” decât spre procesul complementar de „personalizare” (care, în cazul autoeducației, are, de fapt, o pondere mai mare);

- coborârea stadiilor autoeducației până la vârste prea timpurii, vârste care, în mod obiectiv, permit doar „formarea deprinderilor la care se va face apel mai târziu, odată cu începerea acțiunii de autoeducație”;

- interpretarea insuficient finalizată a rezultatelor obținute la chestionarele date care, uneori, „lasă impresia minimalizării capacităților celor ce se instruiesc”.

În încheierea aprecierilor sale prof. univ. dr. Ion Gh. Stanciu concluzionează: „În ansamblu, ne aflăm în fața unei lucrări riguros elaborate, de mare utilitate practică pentru personalul didactic, preocupat acum, mai mult ca înainte, de dobândirea competențelor privind îndrumarea procesului de învățământ”.

*
* *

Meritul principal al autorului constă în curajul abordării unui subiect de o mare complexitate pedagogică și socială. Autoeducația reprezintă un concept integrator și de relație, care trebuie raportat la alte noțiuni fundamentale – înscrise în aria de referință a Teoriei educației – cum ar fi: educabilitatea, educația permanentă, „curriculum” (proiectul pedagogic)...

¹ Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

În calitatea sa de concept pedagogic fundamental – de maximă stabilitate epistemică – autoeducația integrează practic conținuturile și raporturile inter și intra-sistemice, plasate pe circuitul: instruire-educație complexă (ca dimensiune, ca formă) -autoinstruire-autoinstruire permanentă (integrarea pe verticală și orizontală a tuturor formelor de instruire: formală-nonformală-informală) – autoeducație – autoeducație permanentă (integrarea verticală-orizontală-transversală a tuturor formelor de educație: formală-nonformală-informală).

Prin deschiderea sa socială, autoeducația proiectează saltul de la conceptele globale, neangajate, spre conceptele integratoare, adaptabile la situații concrete aflate în permanentă schimbare și transformare.

Autoeducația devine, astfel, o miză socială deschisă, orientată spre integrarea „unor concepte de ascensiune“:

- abordarea sistemică, prin interdisciplinaritate și educație permanentă;
- abordarea curriculară, prin centrarea proiectării pe obiective și pe corespondențele pedagogice dintre obiective-conținuturi-motodologie-evaluare;
- abordarea psihologică, prin valorificarea integrală a resurselor formative ale fiecărei vârste.

Această miză socială poate contribui la restructurarea modelului teoretic al finalităților educaționale, la nivel macro și micro structural. Exemplar devine, în acest sens, raportul dintre educație și autoeducație, reconceptualizat din perspectiva educației permanente, subiect dezvoltat de conf. univ. dr. Steliana Toma, într-o carte de substanță².

Sesizarea și valorificarea corelațiilor dintre educație-autoeducație-educație permanentă implică:

- restructurarea relației dintre acțiunea externă-acțiunea internă, sub influența progreselor înregistrate în teoriile educației (Galperin, Piaget, Bloom...);
- angajarea acțiunii factorilor externi (care sunt mai cunoscuți) prin valorificarea deplină a celor interni (care trebuie cunoscuți în profunzime, cu mijloace științifice adecvate);
- proiectarea educației ca autoeducație, în sensul de participare activă, „subiectivă“, a obiectului educației la procesele de învățare;
- transformarea conținutului instructiv-educativ în resurse mobile de (auto)instruire și de (auto)educație permanentă³.

*
* *

¹ vezi Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, p. 74 – 81

² vezi Toma, Steliana, *op. cit.*

³ *Ibidem*, p. 37 – 42



În 1984, Andrei Barna publica, la Editura Științifică și Enciclopedică din București, cartea „Autoeducație-autoinstruire”¹. Recenzia, apărută imediat în Revista de pedagogie, evidențiază *capacitatea (...)* autorului de „a aborda din punct de vedere metodic-practic, problemele autoperfecționării umane”.

Cartea schițează, în contextul epocii, dar cu mijloacele specialistului în pedagogie, „o viziune unitară privind optimizarea procesului de pregătire a tineretului școlar pentru autoinstruire și autoeducație”, posibilă prin:

- a) valorificarea tendințelor didacticei moderne;
- b) cultivarea deprinderilor și strategiilor de organizare a activității independente;
- c) orientarea timpului liber – „de lucru și de odihnă” – în sens prioritar pedagogic, „în scopul automodelării” personalității umane².

La începutul anului 1989 Andrei Barna publica la Editura Albatros cea de-a doua carte, intitulată sugestiv „În puterea noastră, autoeducația”³. Prof. univ. dr. Dumitru Salade remarcă linia de continuitate metodologică dintre cele două cărți: „Dacă în prima sa lucrare autorul stabilise raportul dintre autoeducație și autoinstruire, în cea prezentă susține ideea că autoeducația stă în puterea fiecăruia de a-și modela personalitatea conform unui ideal sau model adecvat”. În acest sens „autoeducația reprezintă modalitatea fundamentală de realizare a educației permanente”⁴.

*
* *

Autoeducația reprezintă în lumea contemporană o problemă pedagogică și o miză socială fundamentală. De aceea valorificarea ei ridică numeroase obstacole în planul teoriei și al practicii educației.

În planul teoriei, „uneori s-a mers atât de departe încât întregul proces al educației a fost interpretat ca un act de autoeducație”. Iar în planul „practicii educative contemporane” persistă mai multe „nedumeriri”, legate îndeosebi de

¹ vezi Barna, Andrei, *Autoeducație-autoinstruire*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984

² Vrabie, Dumitru, *Autoeducație-autoinstruire*, în „Revista de pedagogie”, nr. 11/1984, p. 8; 18

³ vezi Barna, Andrei, *În puterea noastră autoeducația*, Editura Albatros, București, 1989

⁴ Salade, Dumitru, *Oricine poate fi autor al propriei deveniri*, în „Revista de pedagogie”, nr. 10/1989, p. 9; 65

identificarea „vârstei la care se poate vorbi de autoeducație” și de „modul în care autoeducația este pregătită de educație”¹.

Andrei Barna își asumă răspunderea abordării autoeducației din perspectiva ambelor planuri. Meritele, „subiective” și limitele, „obiective”, provin tocmai din această răspundere asumată cu mijloacele oneste ale profesorului de pedagogie angajat în rezolvarea problemelor teoretice și practice ale specialității sale.

dr. Sorin CRISTEA

¹ vezi Stanciu, Ion, Gh., *Autoeducația în lumea contemporană*, în „Revista de pedagogie” nr. 8-12/1993, p. 3-6



PARTEA ÎNTÂI

CAPITOLUL I

NECESITATEA, POSIBILITATEA ȘI REALITATEA AUTOEDUCAȚIEI

1.1. NECESITATEA ȘI REALITATEA AUTOEDUCAȚIEI

*Desăvârșirea este scopul suprem și
inaccesibil al omului; acțiunea infinită
de a se desăvârși este menirea sa.*

J.G. FICHTE

Tendința naturală a omului de a se autodepăși reprezintă „combustibilul” permanentei străduințe de a izbuti pe un plan superior față de înaintașii săi.

Este știut că, prin înșăși natura sa, ființa umană este perfectibilă. Perfectibilitatea este un fenomen obiectiv. Așa cum spune poetul Nicolae Labiș, „născută-n oameni forța regenerării este”.

Venind pe lume neîmplinită din punct de vedere biologic, ființa umană nu încetează „să intre în viață”, să se formeze ca om, până la adânci bătrâneți. Într-adevăr, privit din perspectiva biologică, la naștere, omul surprinde prin sărăcia izbitoare a capacităților sale preformate, fiind, probabil, una dintre cele mai slabe ființe de pe Terra. Aceste capacități preformate (instincte) preponderente ca înzestrare nativă în cazul animalelor reprezintă însă o lume finită, închisă, pe care animalul n-o poate nici modifica, nici îmbogăți. Ființa umană vine pe lume „nedesăvârșită”. Dar această „nedesăvârșire” genetică, această imagine a slăbiciunii paradoxale a omului, nu este decât un joc de oglinzi deformat. Fiind liber de constrângeri genetice, nefiind supus legităților preformate ale speciei, individul uman prezintă o disponibilitate uriașă, o imensă potențialitate de a învăța toată viața și de a-și forma un număr aproape infinit de capacități. Din punct de vedere genetic, ființa umană este „condamnată” să se desăvârșească, să se autoperfecționeze. Acest proces de devenire a personalității care se realizează prin educație și autoeducație, începe din primii ani și durează toată viața. Participarea individului

uman la propria sa formare a constituit o necesitate în toate etapele dezvoltării sociale. Însă datorită particularităților epocii contemporane – ritmul alert al dezvoltării economice și social-politice – ea capătă o semnificație deosebită devenind una din problemele cele mai actuale ale sociologiei, psihologiei și pedagogiei. Actualitatea ei rezidă într-o serie de factori cu caracter obiectiv și în primul rând în multiplele efecte ale progresului științific și tehnologic care exercită o puternică influență nu numai asupra economiei, ci și asupra celorlalte domenii ale vieții sociale.

Dezvoltarea în ritm accelerat a științei și tehnicii determină uzura morală rapidă a cunoștințelor, a tot ceea ce s-a dobândit la un moment dat în școli, accentuează decalajul între cuantumul de cunoștințe existent și cel care poate fi transmis prin procesul de învățământ, punând în evidență rolul deosebit al activității de autoperfecționare, menită să limiteze acest decalaj.

Datele statisticilor sunt deosebit de edificatoare în acest sens. Ele ne arată că multe din descoperirile sau procedeele care, cu 10 sau 20 de ani în urmă, se situau în fruntea științei sunt acum depășite. Astfel, tubului cu vid i-a urmat tranzistorul care astăzi cedează locul microcircuitelor. Se apreciază că un inginer la vârsta de 35 de ani ajunge să fie total depășit de noile cunoștințe și trebuie să se recalifice. După cinci ani un inginer chimist poate folosi numai 50% din cunoștințele acumulate în facultate, iar după zece ani el ajunge în situația de a lua totul de la început, în cazul că între timp nu a manifestat preocuparea de a se pune la punct cu descoperirile științei și tehnicii în domeniul respectiv.

Rezultă că autoperfecționarea continuă este cerută, înainte de toate de exigențele mereu sporite ale activității profesionale aflate sub influența directă a rezultatelor cercetării științifice. Fără îndoială că fiecare epocă istorică a avut propriile profesii, precum și propriile cerințe privind exercitarea profesiilor existente. Însă dacă în epocile precedente transformările în domeniul profesiunilor se produceau la intervale mari de timp și în ritmuri mai lente, astăzi schimbările intervin nu numai de la un an la altul, ci și de la o lună la alta și chiar de la o zi la alta.

Cercetările în domeniul viitorologiei demonstrează că în deceniile următoare această dinamică va fi atât de accentuată, încât mulți oameni vor fi nevoiți să-și schimbe în cursul vieții cel puțin o dată sau chiar de două ori profesia inițială. De fapt, viitorul a și început, în sensul că sunt tot mai mulți oameni pe care noile cuceriri în domeniul cunoașterii umane, revoluția în domeniul tehnologiilor îi determină să-și schimbe profesia, să învețe „din mers” meserii noi, specialități noi. Potrivit unor cercetări recente în țările dezvoltate, astăzi, peste 80% dintre oameni își schimbă în cursul carierei cel puțin o dată nu numai locul de muncă, ci și profesia.

Cuvântul de ordine în pregătirea pentru viață și în primul rând pentru o profesie este astăzi învățarea continuă, perfecționarea prin eforturi proprii.

Dezvoltarea rapidă a științei și tehnicii face ca raportul între progresul cunoașterii și progresul moral al omenirii, dintre progresul „interior” și progresul „exterior” să fie astăzi în defavoarea progresului interior. Faptul acesta este relevat de numeroase personalități de seamă din lumea întreagă: filosofi, literați, oameni cu funcții de răspundere în organismele internaționale. Astfel, Simeon Adeba fostul director al Institutului ONU pentru Formarea Cadrelor și Cercetării Științifice afirmă că: „Nu exagerez prea mult dacă spun că riscăm ca în loc să fim ajutați de progresul tehnic, să fim distruși de acesta” (cf. 41). În aceeași ordine de idei, filosoful român D.D. Roșca evidențiază faptul că „în timp ce progresul exterior pare a nu avea limite previzibile și posibile, îndreptându-se către infinit, cel suflătesc, cel interior tinde să coboare la zero”, amenințând cu destrămarea civilizației zilelor noastre. „Idealul modern de viață, conchidea filosoful amintit, nu poate fi altul decât sincronizarea acestor două feluri de propășiri” (131. p. 209).

Un alt efect al progresului științific și tehnologic care constituie în același timp un argument în favoarea ideii de autoperfecționare, reliefat de academicianul polonez Bogdan Suhodolski constă în aceea că „întrăm într-o epocă în care factorii principali nu mai sunt ca până acum resursele naturale, investițiile și nici tehnica. Factorii esențiali ai dezvoltării social-economice sunt oamenii, oameni calificați, oameni cu aptitudini creatoare, inteligenți” (cf. 135).

Practica dezvoltării mondiale demonstrează că în condițiile epocii noastre cea mai importantă bogăție a unei națiuni este propria sa capacitate de creație, de realizare a unor tehnologii și produse la un nivel științific cât mai înalt. În timp ce resursele naturale sunt epuizabile, inteligența umană reprezintă o sursă inepuizabilă de prosperitate și de progres neîntrerupt al națiunilor, al omenirii, în general. Sondaje statistice au pus în evidență faptul că din mai multe întreprinderi în care există scheme de dotație tehnică și de personal identice, sunt mai rentabile, realizând o productivitate mai înaltă, acelea care dispun de un mai mare număr de ani de școlarizare a personalului, deci un nivel mai ridicat de pregătire. Într-un anumit sens se poate afirma că nivelul pregătirii oamenilor constituie piatra de încercare a tuturor realizărilor sociale. Există o dependență între ritmul, calitatea și scopul schimbărilor social-economice și intensitatea și frecvența tendinței de autorealizare a oamenilor, în primul rând la noua generație.

Tot ca urmare a progresului științific și tehnologic se produc schimbări în caracterul muncii, are loc creșterea ponderii muncii calificate, intelectualizarea treptată a muncii fizice prin deplasarea efortului spre faza de concepție și proiectare a producției, spre o muncă complexă și creatoare, precumpănitor intelectuală. Ca urmare a acestui proces este creșterea în ansamblul structurii sociale a ponderii profesiunilor care comportă un grad mai ridicat de instrucție și calificare, a celor legate de dirijarea, supravegherea și întreținerea utilajelor moderne.

Perfecționarea continuă a ființei umane se impune tot mai mult și datorită activității extraprofesionale care devine tot mai bogată și mai diversă. Studiile de prognoză relevă că dezvoltarea societății este însoțită de o creștere considerabilă a activităților de meseriaș amator pentru nevoile casnice proprii. Tot mai multe lucrări pentru care oamenii apelau în trecut la specialiști (tratamente medicale simple, activități de reparare a instalațiilor electrice ori sanitare, a aparaturii tehnice casnice etc.) astăzi și le execută singuri.

Civilizația celui de „al treilea val” aduce cu sine – după aprecierea cunoscutului sociolog american Alvin Toffler – revirimentul unui enorm sector economic bazat pe producția destinată consumului propriu, sector axat pe formula „fă singur ceea ce îți trebuie” în locul formulei „lucrează pentru piață”. „Astăzi oamenii pot și trebuie să se bizuie într-o mai mare măsură pe ei înșiși” (162, p. 335).

Creșterea producției destinate propriilor trebuințe, a prosumului – cum o numește A. Toffler – are efecte sociale multiple și nu numai pe plan economic, ci și în domeniul psihosferei, exercitând influențe profunde asupra formării și autoformării personalității. În timp ce etica producției pentru schimb pune preț pe profilare, etica prosumului, remarcă sociologul american citat, favorizează multilateralitatea și mobilitatea, influențând profund modelarea unui nou caracter social.

Un alt motiv care pledează pentru autoperfecționare continuă constă în faptul că instrucția și educația au devenit cerințe majore ale vieții. Activitățile sociale de orice gen cer educație, pregătire continuă. Învățăm pentru a face față exigențelor mereu sporite ale profesiei, dar și a celor de părinte, de soț, de participant la acțiunile social-culturale. Învățăm, de asemenea, să ne păstrăm sănătatea fizică și psihică, să ne alimentăm în mod rațional, să preîntâmpinăm îmbătrânirea prematură, etc. Este știut, spre exemplu, că alimentația reprezintă atât o problemă de instinct cât și una de știință și cultură, valoarea mesei calculându-se nu numai în calorii fizice, ci și calorii spirituale. Cercetările arată că în satisfacerea trebuințelor biologice, regula cea mai generală și cea mai importantă poate fi exprimată în două cuvinte „Evită excesele”. Această cerință prezintă o mare importanță în satisfacerea tuturor trebuințelor, dar mai ales a celor de hrană. Psihologul polonez K. Obuhovski în lucrarea *Psihologia pasiunilor omului* arată că mulți oameni manifestă tendința de a mânca și când sunt cu stomacul plin. Cauzele pot fi diferite. Oamenii mănâncă din plictiseală, din lăcomie dar și pentru diminuarea depreziunilor și a încordării nervoase sau pentru că sunt nefericiți.

O altă constatare făcută de K. Obuhovski este aceea că oamenii, deseori, mănâncă și ceea ce le este dăunător, interzis, chiar dacă știu acest lucru. Or, este bine știut că „omul se hrănește nu cu ceea ce mănâncă, ci cu ceea ce asimilează”.

Pentru păstrarea sănătății fizice și psihice nu se recomandă nici flămânzirea, regim ascetic, dar nici consumarea unor cantități excesive de hrană și nici provocarea poftelor de mâncare prin consum de condimente, băuturi alcoolice ș.a. (105). Cu atât mai necesară este lupta cu sine însuși în cazul unor situații patologice. „Sunt probleme – remarcă A. Toffler – ce țin de alimentația excesivă, sedentarism sau tabagism ce nu pot fi rezolvate numai de medici, ci reclamă participarea activă a pacientului” (162, p. 385). Lupta împotriva unor asemenea vicii, ca și împotriva alcoolismului, dusă numai pe calea medicației nu este suficientă dacă nu va fi dublată de eforturile volitive, autoformative ale persoanelor în cauză. Evitarea exceselor amintite constituie una din condițiile importante pentru preîntâmpinarea îmbătrânirii premature. Pentru aceasta – recomandă acad. Ana Aslan – încă din tinerețe, să ducem o viață normală, lipsită de alcool, tutun și alte toxine, trăită în aer liber, făcând sport și mișcare, îmbinând munca fizică cu cea intelectuală. Toate acestea se învață, se educă și se autoeducă.

Sunt cunoscute numeroase cazuri care evidențiază rolul important al factorilor psihici (încredere în sine, în viață, convingerile stenice, a atitudinilor optimiste) în declanșarea și evoluția unor boli. Celebrul chirurg francez Ambroise Paré (1517–1590) arată un mare adevăr cunoscut din bogata sa experiență, anume că oamenii veseli, încrezători în viață se însănătoșesc totdeauna. Iar medicii care au însoțit soldații în campanii au constatat că învingătorii se vindecă mai repede decât învinșii (158).

Cercetările experimentale arată că în evoluția unor boli cum sunt: astmul, tuberculoza, colitele, hipertensiunea, artritele, cardiopatiile, și mai ales, cancerul factorii psihici au un rol ce nu poate fi neglijat. Cercetările mai recente au demonstrat că structura psihică a personalității joacă un mare rol în evoluția cancerului. Aceste cercetări demonstrează că, chiar și apariția cancerului, este mai frecventă la persoanele „introvertite” (exprimarea emoțiilor ne ajută să rezistăm maladiei canceroase) tumoarea malignă având „predilecție” pentru persoanele calme, blajine, neagresive și care în copilărie nu au beneficiat de relații afectuoase cu părinții. Explicația dată de dr. L.R. Derogatis și colaboratorii săi (de la Facultatea de medicină din Baltimore-S.U.A) legăturii dintre factorii psihici și supraviețuirea în cazul unora dintre îmbolnăvirile de cancer vizează modificări hormonale ce se produc în stările afective. Or, se știe că hormonii influențează dezvoltarea tumorilor maligne, iar exteriorizarea afectivă este însoțită de anumite modificări ale echilibrului hormonal ceea ce duce la regresul tumorii canceroase. De aici și concluzia că exprimarea conștientă a emoțiilor negative și a suferinței psihice, exteriorizarea puternică a suferințelor contribuie la prelungirea vieții bolnavului.

Pe această linie se înscriu și rezultatele experimentelor în domeniul placebo-terapiei* care demonstrează că efectele benefice ale terapiei de tip placebo sunt mai evidente la persoanele sociabile având caracterele și temperamentele extravertite.

Chiar dacă datele cercetărilor amintite uneori par contradictorii iar concluziile nu întotdeauna susținute de fapte, este cert că într-o mare măsură suntem responsabili de maladia contractată, de vindecarea noastră sau de agravarea bolii. În lumina acestor concluzii bolnavii au un rol activ în evoluția maladiei. Ei nu mai sunt considerați victime, ci chemați să se mobilizeze, să lupte împotriva bolii atât prin modificarea modului de exteriorizare a emoțiilor cât, mai ales, prin înlăturarea acelor obișnuințe care pun în pericol viața: în primul rând a alcoolismului și a fumatului excesiv. Necesitatea autoperfecționării personalității umane este impusă, de asemenea, de procesul în continuă accelerare a vieții, în general, la care este supusă ființa umană.

Într-o societate în perpetuă dezvoltare care ne oferă zilnic situații diferite, omul trebuie să decidă singur pentru a-și construi existența prin intermediul propriilor sale acte. Altfel spus, preocuparea pentru autoperfecționare este determinată de necesitatea de a preîntâmpina viitorul sau, cum ar spune Alwin Toffler, „șocul viitorului“.

Factorii menționați, precum și mulți alții, evidențiază cu pregnanță că perfecționarea și autoperfecționarea personalității a devenit o necesitate stringentă. Tendința spre permanente autodepășiri poate fi considerată ca atitudine a ființei umane față de realitatea înconjurătoare, garanția unor rezultate superioare în activitatea profesională și extraprofesională și a poziției afirmate în viața de toate zilele.

1.2. AUTOEDUCAȚIA ÎNTRE POSIBILITATE ȘI REALITATE

*Noi știm ce suntem
Dar nu știm ce putem deveni*

W. SHAKESPEARE (Hamlet)

Ideea autoformării personalității umane nu este nouă. Omul reprezintă ceea ce singur a făurit din propria lui ființă, spune o înțelepciune populară. Îndemnuri de genul celor: „Cunoaște-te pe tine înșuți“, „Creează-te pe tine înșuți“ au fost

* Placeboterapia este o ramură a terapiei constând în faptul că bolnavul se vindecă de anumite suferințe nu din cauza medicamentului care i s-a administrat – acesta fiind în mod deliberat lipsit de orice acțiune chimică sau farmacologică –, ci și datorită speranțelor și încrederii pe care pacientul în cauză le pune în respectivul medicament: cu alte cuvinte pentru că el se autosugestionează în sensul că medicamentul care i s-a administrat îl va vindeca.

formulate cu mii de ani în urmă. O legendă antică compară omul cu o corabie ingenios construită, pregătită de la natură cu tot ce-i este necesar pentru o lungă călătorie. Dar această „construcție” programată ingenios, deseori își pierde funcționalitatea fie din cauze utilizării neraționale, fie, dimpotrivă, din lipsă de utilizare.

Știința modernă (care reunește peste 40 de domenii care studiază ființa umană sub diferite aspecte) demonstrează că aproape fiecare om, potențial, este foarte dotat. Majoritatea dintre noi însă avem o atitudine nefirească, delăsătoare față de posibilitățile noastre potențiale.

Unele cercetări în domeniul fiziologiei, psihologiei și sociologiei evidențiază capacitățile imense ale creierului uman de a stoca și prelucra informații. Pornind de la rezultatele cercetărilor specialiștii apreciază că un om cu capacități obișnuite, dacă ar folosi numai 50% din posibilitățile sale intelectuale ar izbuti să vorbească 20-30 de limbi, să-și însușească cursurile de la 10-15 facultăți.

Nu putem preciza în ce măsură aceste estimări sunt realiste, ușor de transpus în practică în contextul vieții contemporane atât de trepidante, dar împărtășim opiniile acelor cercetări care relevă că omul nu folosește decât aproximativ 10% din potențele sale fizice și psihice. Diferența dintre posibilitățile pe care le utilizează omul și cele de care dispune este tocmai diferența între ceea ce este omul și ceea ce poate deveni, prin autoperfecționare, este diferența între posibilitate și realitate.

Viața ne-a oferit suficiente exemple de autoperfecționare în toate domeniile (intelectual, fizic, cultural, etc.) și la toate vârstele, exemple care confirmă, cu puterea de neînvins a faptelor, rolul deosebit al autoeducației în formarea personalității.

Un domeniu în care progresele înregistrate pe linia autoperfecționării permanente a personalității sunt mai evidente, putând fi mai ușor cuantificate este cel al sportului de performanță. Datele comparative privind recordurile înregistrate în mai puțin de un secol de la primele Jocuri Olimpice moderne până în prezent la câteva probe sportive luate la întâmplare și pe care le prezentăm în tabelul de mai jos sunt foarte sugestive:

Tabelul nr. 1

Performanțe la Jocurile Olimpice moderne

Nr. crt	Domeniul sportiv	Performanțe		Progresul înregistrat	
		1896	1992	n'	%
1.	Săritura în lungime	6,35 m	8,68 m	2,33 m	36,69
2.	Săritura în înălțime	1,81 m	2,34 m	0,53 m	29,28
3.	Săritura cu prăjină	3,30 m	5,80 m	2,50 m	75,75
4.	Aruncarea greutății	11,22 m	21,70 m	10,48 m	93,4
5.	Aruncarea discului	29,15 m	65,12 m	35,97 m	123,39
6.	Aruncarea ciocanului	49,73 m	82,54 m	32,81 m	65,97
7.	Aruncarea suliței	54,44 m	89,66 m	35,22 m	64,69

Calculule teoretice făcute cu două decenii în urmă arată că forțele (fizice) umane sunt folosite numai într-un procent de 15 – 40%. Fiziologul german A. Frught susține că peste vreo opt mii de ani timpul record pe suta de metri va fi de cinci secunde. De asemenea, savanții pretind că mușchii noștri ascund energie suficientă pentru a putea ridica în bicepși o halteră de 1000 Kg. Trebuie numai găsită modalitatea de a descătușa această energie. Previziunile amintite se bazează pe calcule științifice și pe fapte reale. Ele se referă la cazuri cunoscute când, la primejdie, disperare etc., anumiți oameni au făcut ceea ce nimeni – nici chiar ei – n-ar fi crezut că pot.

Se poate afirma că rolul autoeducației în obținerea performanțelor sportive va crește în viitor în mod considerabil. Cu câțiva ani în urmă profesorul dr. Lawrence Morehouse, directorul Laboratorului de performanțe umane al Universității California declară că viitorul pregătirii în sportul de mare performanță va impune un nou stil de antrenament în care sportivul va fi propriul său antrenor. Antrenorul se va transforma într-un consultant, iar plăcerea antrenamentului va lua locul principiilor actuale de volum și intensitate.

Aceste previziuni se adevăresc tot mai mult. Cazul renumitului alergător de garduri Edwin Moses care nu a vut niciodată antrenor este un exemplu edificator. Antrenându-se singur el a câștigat consecutiv peste 100 de curse de-a lungul a nouă ani fără să cunoască înfrângerea. Fiind inginer de profesie, Moses și-a programat antrenamentele la calculator. Un alt exemplu este cel al aruncătoarei noastre de greutate Mihaela Loghin care, renunțând la serviciile antrenorului – a reușit să obțină singură un progres consistent și o serie de performanțe de certă valoare internațională.

Dar nu numai personalitățile sportive, ci și cele științifice, politice, culturale etc. își datoresc realizările muncii perseverente de autoeducație. Personalitățile de seamă ca și geniile nu se nasc și nu se creează, ci se autocreează. Tocmai în acest sens trebuie interpretată remarca lui Edison potrivit căreia „Talentul este 99% transpirație și 1% inspirație”. Un asemenea exemplu ni-l oferă viața și activitatea lui B. Franklin. Deși nu a urmat cursuri școlare decât 2 ani, prin autoinstruire, s-a ridicat la cea mai înaltă treaptă de cultură pe care un om a putut-o avea în secolul său și căruia 24 din cele mai vestite universități și societăți științifice i-au acordat titlul de doctor honoris causa pe când se afla încă în viață.

Istoria științei și culturii a înregistrat numeroase descoperiri științifice făcute de oameni pentru care domeniul respectiv nu a fost legat de profesiunea lor. Se cunosc, de asemenea, personalități politice, istorice, științifice și culturale care au activat în mod permanent în mai multe domenii. Spre exemplu, Ion Ionescu de la Brad, întemeietorul științei agricole din România, s-a remarcat și ca economist, statistician și traducător. La vârsta de 19 ani știa limbile franceză, greacă, și latină;

traducea chiar cărți din aceste limbi. Mai târziu va învăța turca, germana și italiana. De asemenea, cunoscutul matematician român, Dimitrie Pompeiu era un bun violonist, iar biologul Emil Racoviță era un cititor pasionat de poezii. Scrierile lui științifice au un farmec literar deosebit. Ca să nu mai vorbim de marile personalități cu realizări în mai multe domenii: Leonardo da Vinci, Dimitrie Cantemir, Ion Cantacuzino, Nicolae Iorga, Constantin Istrati, Dan Barbilian ș.a.

În cele mai multe cazuri procesul de autoformare începe în tinerețe, însoțind, completând și desăvârșind influențele educaționale ale factorilor externi. Astfel, renumitul savant german Karl Ziegler, Laureat al premiului Nobel arată că încă din anii de școală a înțeles că fiecare oră din viață contează imens și are o valoare de neînlocuit. Matematicianul francez Gaspard Monge la vârsta de 14 ani a executat o pompă de incendiu care a stârnit admirația tuturor. Fiind întrebat cum a reușit fără nici o călăuză, fără vreun model să ducă la bun sfârșit o asemenea lucrare, a răspuns: „Avem două căi spre succes care nu dau greș – o tenacitate invincibilă și degetele care îmi traduceau gândirea cu o fidelitate geometrică“ (cf. 128).

Istoria dezvoltării științei și culturii ne oferă și exemple de personalități care, datorită unor condiții de natură obiectivă sau subiectivă, numai treptat au reușit să-și pună în valoare talentul cu care i-a înzestrat natura. Astfel, celebrul naturalist evoluționist francez Georges Louis Leclerc de Buffon, în tinerețea sa, trecea drept un om cu talente mediocre. Spiritul său s-a clădit încet și s-a produs lent, dar temeinic. Poate și datorită faptului că era, după aprecierea biografilor săi – lucru greu de crezut – lenevos din fire. Debarasându-se de lipsurile ce-l caracterizau, prin muncă asiduă și perseverență, Buffon devine un savant de renume mondial, fiind unul din întemeietorii concepției despre dezvoltarea naturii organice.

Este interesant chiar și modul concret în care savantul francez a reușit să-și înlăture neajunsurile care-l împiedicau în valorificarea deplină a posibilităților cu care l-a înzestrat natura. Pentru a se debarasa de obiceiul de a sta în pat dimineața, datorită căruia a pierdut mult timp în cea dintâi parte a vieții, Buffon apelează la ajutorul servitorului său Iosef, promițându-i câte un scud ori de câte ori va reuși să-l scoale înainte de ora șase. În primele zile Buffon refuza să se scoale, pretextând că e bolnav și prefăcându-se că se înfurie împotriva servitorului său, amenințându-l chiar că îl va da afară. După multe asemenea încercări în care Iosef nu reușește să-l scoale stăpânul decât după multă trudă, el s-a hotărât să apeleze la mijloace mai deosebite. Într-o dimineață când, cu toate insistențele și rugămințile servitorului, Buffon refuza să se scoale, Iosef a turnat pe pieptul stăpânului său conținutul unui vas mare de apă rece. Dar perseverența lui Iosef a fost benefică, iar Buffon, scăpat de reaua sa obișnuință, obișnuia să spună cu plăcere „datoriez lui Iosef trei sau patru volume din *Istoria naturală*“. Ulterior, vreme de 40 de ani, Buffon lucra

la pupitrul său în toate diminețile de la ora nouă până la două după amiază și în toate serile de la cinci la nouă. Sânguința sa de lucru atât de îndârjită i-a devenit obișnuință de toată viața. Munca devenise pentru Buffon – după aprecierea biografilor – o nevoie, studiile făceau farmecul vieții sale (cf. 154).

Exemplul expus este și el o mărturie că, chiar și în cazul unor oameni înzestrați de la natură, reușita nu este un proces lin, fără dificultăți, fără efort. Dimpotrivă, formarea ființei umane necesită un efort personal deosebit precum și folosirea unor metode și procedee adecvate.

Capacitatea de a se autoperfecționa și de a crea se menține, nu rareori, până la o vârstă înaintată. Drept dovadă sunt realizările deosebite ale multor oameni intrați în „vârsta a treia”. Astfel Graham Bell a rezolvat problema echilibrului la avioane la 70 de ani, Benjamin Franklin a adresat Congresului american apelul privind abolirea sclaviei când a împlinit vârsta de 84 de ani, iar Vecellio Tiziano a pictat celebra sa pânză „Bătălia de la Lepanto” la 95 de ani. Un alt exemplu în acest sens îl reprezintă scriitorul francez André Maurois care, la vârsta de 74 de ani, a desfășurat o amplă activitate de documentare, cercetare și autoinstruire pentru a scrie biografia cunoscutului medic britanic Alexander Fleming. El a depus un efort deosebit pentru a învăța microbiologia, a cerceta domeniile abordare de Fleming, a reconstituit viața acestuia ca cercetător științific (129).

Procesul de autoformare își dovedește eficiența atât în domeniul autoinstruirii, formării trăsăturilor de voință și caracter cât și în cazul înlăturării sau corijării defectelor fizice, anatomice ereditare sau apărute în urma unor accidente. Este bine cunoscut cazul renumitului aviator român Gheorghe Bănciulescu, care în urma unui accident își pierduse ambele picioare și, cu proteze, printr-o voință extraordinară, prin exerciții sistematice, a reușit din nou să piloteze avionul și să înregistreze performanțe deosebite.

Atletul Valerii Brumel în urma accidentului suferit credea că nu va mai putea nici să umble. El a dat însă dovadă de o adevărată bărbăție suportând câteva operații foarte complicate. Apoi, neținând seama de durere a început din nou să se antreneze până a reușit să atingă nivelul performanțelor de dinaintea accidentului (158).

Sîmion Mehedinți relatează cazul unui tânăr englez Willkinson care, după ce la vârsta de 22 de ani și-a pierdut vederea, a fost cuprins de un dor nesfârșit de frumusețile naturii. El a început să pipăie plantele și o ruga pe mama lui să-i citească despre ele. A ajuns să descopere deosebiri pe care cei ce vedeau nu le sesizau. Treptat, a adunat un material imens pe care l-a prezentat în numeroase cărți de botanică, lucrări pentru care i s-a acordat titlul de doctor (158).

Un alt exemplu îl reprezintă celebra Olga Skorohodova oarba surdoinută care a reușit, prin exerciții speciale, să învețe să vorbească și apoi să-și termine stu-

diile, devenind scriitoare și cercetător științific. Cărțile sale *Cum percep lumea exterioară* și *Cum percep și cum îmi reprezintă eu lumea exterioară* sunt cunoscute în multe țări ale lumii.

Vorbind despre preocupările de autoeducație m-am referit la exemple celebre, care sunt mai evidente. Asemenea preocupări sunt însă necesare oricărei ființe umane și cu atât mai mult tinerilor aflați încă în procesul de formare și maturizare. Aspectele prezentate, ca și multe altele, evidențiază cu pregnanță posibilitățile imense de care dispune ființa umană pentru a se perfecționa. Ele ne demonstrează totodată că, pentru a deveni o realitate, autoperfecționarea presupune un efort continuu, o preocupare permanentă pentru autodepășire. Aceste eforturi sunt însă pe deplin răsplătite pentru că, așa cum remarcă acad. V. Pavelcu, „nu există o sursă mai bogată de satisfacții decât aceea de a te simți opera propriei tale personalități, și sculptor al propriei tale ființe“ (111, p. 130).

De autoeducație au nevoie în mod deosebit educatorii în sensul cel mai larg al cuvântului – educatorii de profesie, maiștrii și conducătorii formațiilor de lucru, comandanții și maiștrii militari, liderii organizațiilor politice și profesionale, scriitorii, ziariștii, antrenorii sportivi, toți cei care au menirea de a contribui într-un mod sau altul la modelarea tinerelor generații. Numai având în atenție noi înșine, în permanență, propria noastră desăvârșire putem stimula asemenea preocupări la cei pe care, direct sau indirect, dorim să-i formăm.

CAPITOLUL II

ASPECTELE TEORETICE ALE AUTOEDUCAȚIEI

2.1. CONCEPTUL DE AUTOEDUCAȚIE

Formează-te pe tine însuși

C.G. GALZMAN

Preocupările de autoeducație, de formare a ființei umane prin eforturi proprii au existat din cele mai vechi timpuri. De-a lungul secolelor, dar mai ales în ultimele decenii, au fost elaborate numeroase lucrări, care abordează pe plan sociologic, filosofic, pedagogic și psihologic această problemă, dar nu s-a ajuns încă la un consens privind conținutul noțiunii de autoeducație, probabil și datorită corelației foarte strânse ce există între acest concept și cele de educație, instruire, autoinstruire, educație permanentă care reflectă procesul foarte complet de formare și automodelare a personalității umane.

Etimologic, termenul de autoeducație vine de la grecescul „autos” – *sine însuși* și latinescul „educațio” – *educație*, însemnând *educația prin sine însuși*. Uneori autoeducația este identificată cu conceptul de autoinstruire care desemnează acțiunea de a învăța singur, fără profesor. De comun acord cu Stanciu Stoian considerăm că autoinstruirea (sau autodidaxia) desemnează numai un aspect al autoeducației, e drept și cel mai important, cel de autoinformare, de dobândire relativ independentă a cunoștințelor, pe când autoeducația se referă atât la autoinformare cât și la autoformare.

În alte lucrări autoeducația este confundată cu independența în comportare, cu activitatea desfășurată din proprie inițiativă. Fără îndoială că activitatea independentă exercită o influență pozitivă asupra formării personalității umane. Nu orice activitate independentă este orientată însă în mod conștient spre autoperfecționare sub influența eforturilor proprii. De aceea considerăm că aceste criterii (independența comportării și schimbarea personalității) nu sunt suficiente indicii ale existenței autoeducației.

În lucrările apărute relativ mai recent, atât în alte țări (14, 82, 142) cât și la noi (136, 164, 179) întâlnim definiții mai cuprinzătoare, în care sunt evidențiate ca note definitorii ale autoeducației caracterul conștient, sistematic, planificat ș.a. Astfel A.G. Kovaleov arată că „Autoeducația este o activitate conștientă, planificată și sistematică desfășurată de ființa umană asupra sa, cu scopul autoperfecționării sau formării noilor trăsături proprii personalității necesare în prezent și

în viitor“ (82, p. 5). Majoritatea trăsăturilor autoeducației menționate în definiția de mai sus le întâlnim și la Steliana Toma care precizează că autoeducația reprezintă „activitate conștientă, constantă, sistematică, direcționată spre perfecționarea propriei personalități... (164, p. 30–21). Aceste definiții reflectă în general corect fenomenul autoeducației, chiar dacă unele dintre caracteristicile menționate (caracterul sistematic, planificat) nu le întâlnim întotdeauna în activitatea de autoperfecționare.

În anumite situații, determinate de cauze obiective sau subiective cum ar fi: lipsa de experiență la începutul preocupărilor de autoeducație, particularitățile subiectului la vârsta preadolescenței, nivelul scăzut al voinței, natura sarcinilor urmărite ș.a. pot exista preocupări de autoeducație fără ca acestea să aibă caracter sistematic și planificat. Ne asociem opiniei autorilor L. Ruvinski (135) și I. Comănescu (39) care consideră că autoeducația poate avea atât un caracter planificat și sistematic dar poate exista și autoeducația neplanificată, nesistematică, desfășurată doar sporadic cum se manifestă ea, de regulă, la vârsta preadolescenței sau în faza de început la celelalte vârste. Fără îndoială că autoeducația sistematică și planificată are o eficiență mult mai mare.

În consecință, noi considerăm că autoeducația reprezintă activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării proprii personalități. Deși sumară, această definiție exprimă esența și complexitatea procesului autoinformativ.

Autoeducația are loc indiferent dacă se desfășoară sistematic, planificat sau sporadic; dacă este orientată spre socializare, formare potrivit exigențelor sociale sau spre individualizare, preocuparea ființei umane de a deveni ea însăși, de a-și păstra unicitatea; dacă urmărește formarea trăsăturilor pozitive sau negative; dacă individul își dezvoltă calitățile sau înlătură neajunsurile; dacă se preocupă de formarea sa sub aspect moral, intelectual, fizic, estetic sau de îmbogățirea cunoștințelor într-un anumit domeniu.

Caracterul, profunzimea precum și eficiența autoeducației depind într-o mare măsură de o serie de condiții cum sunt: nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine, calitățile volitive necesare atât pentru finalizarea acțiunii autoinformative începute cât și pentru a se opune, a rezista diferitelor tentații, stăpânirea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală (mai ales în procesul autoinstruirii), natura și complexitatea scopurilor și sarcinilor propuse, metodele și procedeele folosite în procesul autoeducației și, mai ales, gradul de stăpânire a acestora.

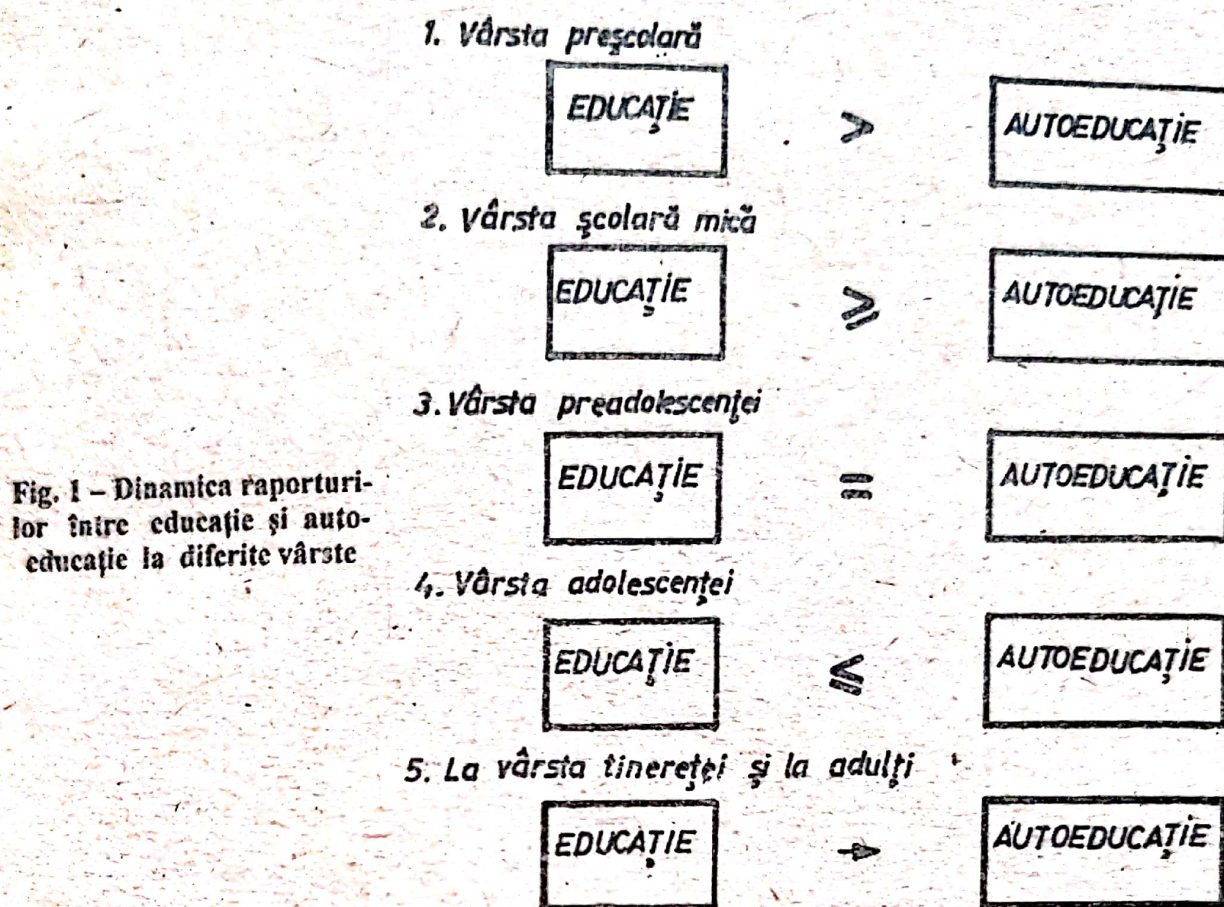
Toate acestea sunt nu numai cauze care potențază procesul autoeducației, dar, totodată, și efecte, fiind rezultatul preocupărilor de autoperfecționare.

Înțelegerea completă și deplină a noțiunii de autoeducație nu este posibilă fără analiza acesteia în corelația ei cu alte concepte cu care se află în strânsă legătură și în primul rând cu cele de educație și educație permanentă.

Formarea și desăvârșirea personalității umane este un proces lung și complex în care cerințele exterioare exercitate de factorii educaționali (familia, școala, societatea) și cele interioare se împletesc în mod permanent, schimbându-și rolurile în funcție de stadiul dezvoltării. Dacă în primii ani ai existenței are loc o dezvoltare situațională, când personalitatea se formează sub influența situațiilor concrete, imitația și influențele exterioare având rolul hotărâtor, pe măsura îmbogățirii experienței, a dezvoltării fizice și psihice, comportarea copilului este determinată tot mai mult de cerințele interne.

Determinarea comportării din interior nu trebuie înțeleasă în sensul minimalizării importanței influențelor exterioare ale mediului și ale educației. Este vorba doar de un anumit nivel de maturitate a personalității când fiecare problemă este analizată și apreciată de pe anumite poziții, din punct de vedere al normelor și principiilor moralei sociale interiorizate, când influențele exterioare filtrate și prelucrate sunt primite sau înlăturate în funcție de aceste principii. Preponderente rămân întotdeauna cerințele externe. De fapt, chiar și cerințele interne sunt, în ultimă instanță, rezultatul unor influențe externe mai mult sau mai puțin îndepărtate. Autoperfecționându-se într-o anumită direcție, individul uman nu se formează absolut singur, nu face altceva decât să se încadreze în ansamblul influențelor externe. Autoeducația face ca cerințele externe față de individ să nu mai acționeze ca factori constrângători, ca forțe străine de aspirațiile și năzuințele lui. Prin autoeducație are loc trecerea din imperiul necesității în imperiul libertății, tocmai fiindcă individul înțelege necesitatea și, pe această bază, își fixează singur linia evoluției. Așadar, autoeducația semnifică apariția acelei etape când cerințele societății (cerințe externe) sunt interiorizate în cerințe proprii, devin cerințe interne. De aici înainte în dezvoltarea personalității are loc întrepătrunderea influențelor externe cu cele interne, între educație și autoeducație. Evoluția raportului între educație și autoeducație pe parcursul dezvoltării personalității umane poate fi prezentată sub forma următoarei scheme (Fig. 1).

Schema prezentată evidențiază doar tendința generală în raportul educație-autoeducație. Așa cum vom arăta (în capitolul II, 2.2) la vârsta școlară mică are loc doar pregătirea pentru autoeducație, care începe în preadolescență. Până la această vârstă se întâlnesc doar momente de manifestare a copilului ca subiect al educației. „Pe măsură ce elevul se dezvoltă și se formează – arată profesorul I. Gh. Stanciu – astfel de împrejurări se înmulțesc pregătindu-l pentru activitatea autoeducativă” (152, p. 4). De asemenea, la vârsta preadolescenței există doar posibilitatea egalării influențelor externe cu cele interne în determinarea conduitei elevilor. Materializarea acestei posibilități este condiționată de calitatea educației primite. Așadar menirea educației este de a pregăti ființa umană pentru continuarea educației pe tot parcursul vieții.



Educația, autoeducația și educația permanentă se află într-un raport dialectic de continuitate și discontinuitate. În ordine istorică prima apare educația care creează condițiile esențiale (motivație, capacități, deprinderi, priceperi, tehnici de muncă intelectuală etc.) pentru apariția autoeducației. Autoeducația este un rezultat, o continuare și o desăvârșire a educației.

Prin intermediul autoeducației educația devine permanentă. Pregătind apariția și dirijând autoeducația, educația își pregătește, de fapt, propria ei devenire calitativă, ca educație permanentă (164).

Dar ce este educația permanentă?

Educația permanentă reprezintă o strategie de adaptare, restructurare sau perfecționare a pregătirii profesionale. Ea vizează în primul rând reînnoirea și îmbogățirea cunoștințelor. Această „strategie” este determinată de cuceririle științifice și tehnice care duc la restructurarea multor profesii, chiar la dispariția unora și la apariția altora noi. În asemenea condiții, pregătirea tânărului pentru viață nu se încheie cu instrucția școlară, ci devine un proces continuu, permanent. Această idee este confirmată și de cercetările în domeniul psihologiei învățării la vârsta adultă, cercetări care evidențiază că adultul nu este o ființă pe deplin formată, că personalitatea se formează de-a lungul întregii vieți.



Potrivit opiniei lui B. Schwartz educația permanentă este o noțiune în același timp istorică și tranzitorie, deoarece până în anul 2000 sau chiar mai înainte „ideea de permanență a educației va fi în așa măsură intrată în obicei, încât nu se va mai vorbi decât de noțiunea de educație, noțiunea de permanență fiind inclusă în însăși ideea de educație” (143, p. 54). Ceea ce se impune este însușirea încă în perioada școlară a metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală, necesare pentru învățarea continuă. Citându-l pe Herbert Gerjuay, sociologul american, A. Toffler remarcă pe bună dreptate că: „analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a înțeles cum să învețe” (161).

Autoeducația reprezintă modalitatea fundamentală de realizare a educației permanente. De aceea, pregătindu-ne încă de pe băncile școlii, ale facultății, noi de fapt ne pregătim pentru continuarea educației pe tot parcursul vieții.

2.2. AUTOEDUCAȚIA LA DIFERITE ETAPE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

A învăța niciodată nu e târziu

PROVERB ROMÂNESC

Personalitatea nu reprezintă numai o creație a naturii, o dezvoltare spontană a datelor înăscute. Sub influența factorilor externi – mediul și educația – ființa umană se perfecționează neconștient, îmbogățindu-și și multiplicându-și zestrea nativă, se desăvârșește ca ființă socială. Pe lângă influența factorilor externi care concură la modelarea ființei umane un rol tot mai important în cadrul acestui proces complex îl au eforturile proprii îndreptate conștient asupra sa pentru formarea de trăsături pozitive și înlăturarea celor negative. Cei doi factori interni și externi se împletesc permanent în acțiunea lor, schimbându-și ponderea în funcție de stadiul de dezvoltare a personalității.

Până la vârsta de 10–11 ani dominante sunt influențele externe deși apar și momente de manifestare a copilului ca subiect al educației. Aceasta este perioada pregătirii pentru procesul de autoformare, proces care începe în preadolescență.

Preocuparea pentru autoeducație nu apare de la sine, în mod spontan, ci este un act pregătit prin întregul proces educațional. Acesta face posibilă formarea unor priceperi și deprinderi de activitate independentă, evidențierea unor înclinații și exersarea lor; pe această bază crește încrederea în forțele proprii. Tot prin educație, ființa umană conștientizează și direcția acestei deveniri prefigurându-și un profil intelectual, moral și profesional spre care aspiră (152, p. 4–5).

Putem distinge, aşadar, două stadii relativ distincte în procesul de evoluţie a autoeducaţiei: 1) stadiul pregătirii pentru autoeducaţie, specific vârstei preşcolare şi vârstei şcolare mici, denumit uneori impropriu, stadiul autoeducaţiei sporadice şi spontane şi 2) stadiul autoeducaţiei propriu-zise sau stadiul autoeducaţiei, ca sistem.

2.2.1. STADIUL PREGĂTIRII COPIILOR PENTRU AUTOEDUCAŢIE

2.2.1.1. VÂRSTA PREŞCOLARĂ

La această vârstă formarea şi dezvoltarea personalităţii se realizează sub influenţa unor situaţii concrete. Rolul hotărâtor în modelarea preşcolarului şi în bună parte a şcolarului mic îl au imitaţia şi influenţele exterioare. Se constată însă chiar din primii ani tendinţa de a aduce unele perfecţionări în mişcările şi acţiunile realizate, tendinţa spre independenţă şi spre acţiune, în general. Toate acestea îşi au suportul în structurile biofiziologice înăscute, cum sunt instinctul de explorare, de curiozitate, trebuinţa de noutate şi de varietate ş.a. Astfel, instinctul de explorare reprezintă embrionul autoinstruirii şi autoeducaţiei intelectuale; tendinţa de a fi bun este izvorul educaţiei morale; necesitatea de acţiune şi mişcare stă la baza autoeducaţiei fizice şi a celei în domeniul activităţilor practice. În preocupările artistice se manifestă primele elemente ale autoeducaţiei estetice.

Potrivit rezultatelor unor cercetări mai recente premisele participării personalităţii la propria sa formare manifestate în tendinţa spre independenţă, spre acţiune, în general, sunt în legătură directă cu substanţele biologice active existente în creierul uman.*

În lumina acestor cercetări, tutelarea excesivă a copilului, efectuarea în locul lui a activităţilor pe care el singur (sau cu ajutorul părinţilor) este în stare să le facă, blochează tendinţa spre independenţă, spre efort şi o dezvoltare normală. Să nu uităm că realizarea unui lucru prin eforturi proprii produce mari satisfacţii fiinţei umane chiar la o vârstă fragedă, iar de la o anumită etapă de dezvoltare, procesul căutării, al activităţii devine mai interesant decât rezultatul spre care tindem.

Din studiile care s-au făcut şi din experienţa practică se desprinde că, pregătirea copiilor pentru autoeducaţie (care este totodată şi o pregătire pentru viaţă) trebuie să înceapă prin stimularea dezvoltării activismului nativ, a capacităţilor volitive, a deprinderilor de organizare a vieţii şi activităţii proprii. Se pare că formarea unor asemenea capacităţi şi deprinderi nu este mai puţin importantă pentru valorificarea la maximum a potenţialităţilor de care dispunem şi asigurarea sănătăţii fizice şi psihice pe termen lung, decât dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Această idee este susţinută de o serie de studii şi cercetări (72).

* A se vedea Capitolul 4.2. „Rolul activismului uman în autoformarea personalităţii”.

Formarea deprinderilor volitive și de organizare a activității începe la o vârstă fragedă, odată cu înțelegerea sensului cuvintelor ce desemnează acțiunile pe care le poate îndeplini copilul. Deja la un an și jumătate îi putem cere copilului să pună jucăria la loc, să ne aducă un anumit obiect sau să-l aducă la locul indicat de noi. Gama activităților la care poate fi antrenat copilul în vederea formării calităților volitive este foarte largă. Ele pot fi grupate în câteva categorii și anume:

a) deprinderi igienico-sanitare cum sunt: spălarea pe mâini înainte de masă, spălarea pe dinți, poziția corectă la masă, ș.a. Efectuarea zilnică a acestor activități reprezintă un exercițiu pentru formarea obișnuințelor corespunzătoare. Mecanismul care condiționează și asigură formarea acestor obișnuințe constă în respectarea întocmai zi de zi a cerințelor amintite;

b) deprinderi de autoservire. Este bine ca, încă din primii ani, copiii să fie obișnuți în familie cu îndeplinirea unor sarcini permanente legate în primul rând de autoservire. Astfel, copiilor de 2-3 ani le putem pretinde să-și strângă jucăriile după ce au terminat joaca, să-și pună hainele la loc când se dezbracă, să așeze la loc obiectele pe care le-au folosit; la 4-5 ani le putem cere să-și facă în permanență patul, să ajute părinții la punerea mesei ș.a. Pentru a deveni deprinderi volitive și obișnuințe, aceste sarcini trebuie să fie considerate de copii ca de la sine înțeles, să fie îndeplinite sistematic și în mod independent;

c) deprinderi de comportare civilizată. Este vorba de cerințe de a nu întrerupe pe alții în discuție, de a-și stăpâni stările emoționale, de a ruga frumos când solicită ceva, de a mulțumi pentru serviciile ce i se fac ș.a. Asemenea cerințe au drept rezultat nu numai formarea unei conduite civilizate care vizează respectul față de cei din jur și față de sine, ci și dezvoltarea calităților volitive.

2.2.1.2. VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Odată cu înscrierea copilului la școală, apar o serie de factori noi: învățătura, viața în colectivul clasei, lărgirea și diversificarea relațiilor sociale ș.a., acțiunea cărora poate fi folosită în pregătirea școlarilor pentru autoeducație. Aceluiași scop îi pot servi și preocupările la care sunt antrenați elevii în procesul educației formale și informale – participarea la diferite forme de activități sportive (tenis, gimnastică artistică, atletism ș.a.) artistice (muzică, balet, pictură ș.a.) activități practice desfășurate în cadrul cercurilor din școală sau din afara acesteia.

Pe linia pregătirii copiilor de această vârstă în vederea autoeducației se impune ca, paralel cu consolidarea deprinderilor existente, să ne preocupăm și de formarea celor specifice muncii intelectuale (de învățare). Unele dintre acestea sunt similare celor deja amintite (păstrarea poziției corecte în bancă și la masa de lucru, menținerea în ordine a obiectelor școlare) putând fi ușor transferate la noua

situație. Altele, sunt specifice activităților școlare, cum ar fi: pregătirea, înainte de a se apuca de lecții a tot ceea ce este necesar astfel încât să nu se mai distragă apoi activității dominante; să-și facă temele la ore dinainte stabilite mai întâi să învețe, apoi să efectueze temele scrise; să se controleze, comparând rezultatul cu un model ș.a.

✕ Pentru formarea deprinderilor (atât a celor școlare cât și a celor amintite anterior) se recomandă să acționăm la început prin cerințe ferme, prin îndemnuri, prin convingeri. Treptat, îndemnul, dispoziția se interiorizează; comanda devine auto-comandă, acțiunea efectuată la început cu sprijinul învățătorului sau al părinților este apoi executat independent devenind autoexersare, sarcina executată la îndemnul educatorilor se transformă în autosarcină, controlul, în autocontrol, etc. ✕

Spre deosebire de adulți, la care formarea deprinderilor volitive este legată de seori de învingerea unor mari dificultăți și obstacole, de înlăturarea unor deprinderi și obiceiuri vechi, la copii, datorită maleabilității lor, acestea se formează mult mai ușor, cu un efort mai redus. Experiența arată că atunci când sunt ajutați, îndrumați cu tact și răbdare, deprinderile se formează nu numai fără dificultăți, dar chiar cu plăcere. O atenție deosebită vom acorda exersării lor sistematice, zi de zi. În caz contrar ceea ce s-a clădit timp de luni și ani de zile se poate distruge într-o perioadă foarte scurtă.

Studiile făcute ca și investigațiile noastre efectuate în rândul elevilor din clasele III-IV evidențiază că printre cauzele mai frecvente care îi împiedică pe elevi să învețe mai bine (iar la unii determină chiar insuccesul școlar) se numără lipsa unor deprinderi și obiceiuri volitive necesare în muncă, în general: capacitatea de a duce un lucru până la capăt, de a se concentra asupra activității desfășurate, lipsa spiritului de organizare, de ordine și disciplină în muncă etc. Se pare că această concluzie confirmă rezultatele studiului întreprins în primele decenii ale secolului nostru în S.U.A. asupra unui lot de 1 000 copii în vârstă de 10-11 ani, cu aptitudini deosebite. Subiecții au fost testați atât sub aspectul dezvoltării intelectuale, cât și al capacităților volitive (organizarea conștientă a activității, claritatea scopului și perseverența în atingerea lui). S-a constatat că în primii 5 ani succesele subiecților erau în concordanță cu aptitudinile lor. Testările ulterioare, făcute după 10-15 ani, au evidențiat că numai 30% dintre ei s-au situat, din punct de vedere al realizărilor, la nivelul aptitudinilor, restul de 70% nu se distingeau prea mult de oamenii de rând. Analiza trăsăturilor de personalitate ale subiecților a scos în evidență că cei 30% se distingeau de ceilalți nu atât prin nivelul aptitudinilor, care la toți subiecții cercetați a fost destul de înalt, ci, mai ales, prin două calități fundamentale: claritatea scopului și perseverența în urmărirea lui (72).

✕ Formarea deprinderilor volitive, a spiritului de disciplină și organizare a activității, care stau la baza autoeducației, începe din primii ani de viață ai copilului. În

cazul în care acestea lipsesc și la vârsta școlară mică, se recomandă ca formarea lor să înceapă cu deprinderi ușoare, simple, în viața de zi cu zi și apoi să se treacă la cele complexe, legate direct de munca școlară. Cu cât elevul este mai mult rămas în urmă sub aspect educativ (lipsit de voință, dezorganizat, indisciplinat), cu atât este mai important ca procesul de automodelare să înceapă cu sarcini (exerciții) mai simple, mai ușoare, chiar sub formă de joc sau cu elemente de joc. X Asemenea exerciții de autoorganizare a activității elevilor din clasele mici sunt prezentate în partea a II-a a lucrării. (A se vedea 3.8. „Autoexersarea“.)

x În scopul respectării cerințelor impuse de exercițiile efectuate se recomandă ca elevii să fie ajutați și stimulați de unul dintre membrii familiei, mai ales în momentele dificile. Nevoia de stimulare, de apreciere pozitivă, de satisfacție și bucurie, necesare oricărei ființe umane, este resimțită puternic la vârsta școlară mică. Încurajați de reușită, elevii tind să valorifice la cote superioare potențialitățile lor fizice și intelectuale nu numai în procesul instrucției și educației, ci și în cel al autoeducației. De altfel, rolul exercițiilor amintite nu se reduce la dezvoltarea voinței și formarea deprinderilor de autoorganizare necesare în orice activitate. Ele îndeplinesc și o importantă funcție psihologică – creează premisele bucuriei succesului. Vizând deprinderi relativ simple, realizabile într-un timp scurt și permițând înregistrarea și măsurarea exactă a performanțelor (a succeselor și insucceselor), aceste exerciții permit constatarea progreselor înregistrate. Or, tocmai cunoașterea succeselor reprezintă un gen de conexiune inversă care generează sentimentul satisfacției, întărește încrederea în forțele proprii, stimulează spre abordarea unor sarcini mai complexe în procesul educației de sine.

2.2.2. STADIUL AUTOEDUCAȚIEI CA SISTEM

2.2.2.1. AUTOEDUCAȚIA LA VÂRSTA PREADOLESCENȚEI

Preadolescența este prima etapă în viața personalității la care autoeducația se poate realiza în mod sistematic, organizat și planificat. Explicația o găsim în faptul că la această vârstă se produc schimbări saltiforme, în felul lor unice în evoluția ființei umane. Ele vizează toate aspectele personalității preadolescentului (fizic, psihic, social) determinându-l să se descopere și să se privească cu alți ochi, să-și îndrepte atenția spre problemele reale ale existenței sale reale care până atunci nu-l preocupau, a viitorului său. Aceste transformări, care vizează restructurarea profundă a psihicului și organismului său, fac ca întreaga conduită să fie dirijată tot mai mult din interior, să fie autoreglată.

Dezvoltarea conștiinței de sine (care permite o autocunoaștere și autoapreciere mai obiectivă), tendința spre independență și experiența socială tot mai

bogată marchează o anumită maturitate psihologică, intelectuală și morală necesară pentru afirmarea procesului de autoeducație.

Sensibilitatea mărită, excitabilitatea pronunțată, ca și influențele negative tot mai numeroase ale educației incidentale (aspecte de poluare morală transmise prin mijloacele de comunicare în masă) nu contrazic, ci presupun stimularea și îndrumarea preocupărilor de automodelare la vârsta preadolescenței. Spre această concluzie conduc și alte cauze cum sunt: creșterea fenomenului infracțional în rândul minorilor, criza morală a societății noastre, necesitatea pregătirii elevilor în vederea educației permanente ș.a. Criza morală ce caracterizează societatea noastră are urmări tot mai pronunțate asupra formării și chiar a autoformării elevilor.

Pe lângă tendințele de a aprecia non valori drept valori (suflatul, copiatul înțelese ca ajutor acordat colegului, spiritul de fraudă (grosolănia, încăpățănarea considerate ca dovadă de fermitate, semeție sau ca o voință puternică; șiretenie, capacitatea de a păcăli, de a duce în eroare, confundate cu inteligența) astăzi întâlnim la unii elevi drept sarcini (obiective) de autoeducație: „Să nu roșesc când spun un neadevăr“. „Să mă strecor în mulțime neobservat când sunt urmărit“ ș.a.. Toate acestea evidențiază că nu numai educația, dar și autoeducația, poate îmbrăca o orientare nedorită.

Fiind etapa cea mai timpurie la care se poate vorbi de autoeducație sistematică, în preocupările preadolescenților pe această linie se constată o serie de particularități și dificultăți. Ele se referă la caracterul activității de autoformare, direcțiile prioritare spre care se orientează aceste preocupări, modul de receptare a informațiilor, fixarea și realizarea obiectivelor propuse ș.a..

X Cercetările făcute arată că preadolescenții se entuziasmează foarte repede de perspectivele autoeducației, sub influența unor acțiuni bine organizate. La fel de repede ei abandonează aceste preocupări dacă nu sunt îndrumați și încurajați. În lipsa îndrumării adecvate autoeducația la această vârstă (în cazul că are loc) se desfășoară sporadic și neorganizat. O activitate mai mult sau mai puțin intensă este urmată de întreruperi și chiar renunțări. Sondajele făcute evidențiază existența unui decalaj foarte mare între procentul preadolescenților care doresc să se autoeduce (peste 90%) și al celor cu preocupări efective pe această linie (10–20%). Îndrumarea procesului de autoeducație (mai ales la clasele a VII-a și a VIII-a) are ca efect creșterea cu până la 50–60% a numărului celor cu preocupări de automodelare.

În ceea ce privește domeniile prioritare ale autoeducației se constată că preadolescenții se orientează mai mult spre activități cu caracter practic și autoinstruire și mai puțin spre problemele teoretice și autoeducație. De asemenea, există o mai mare preocupare pentru înlăturarea neajunsurilor, decât spre formarea capacităților (Vezi graficul din fig. nr. 2.)

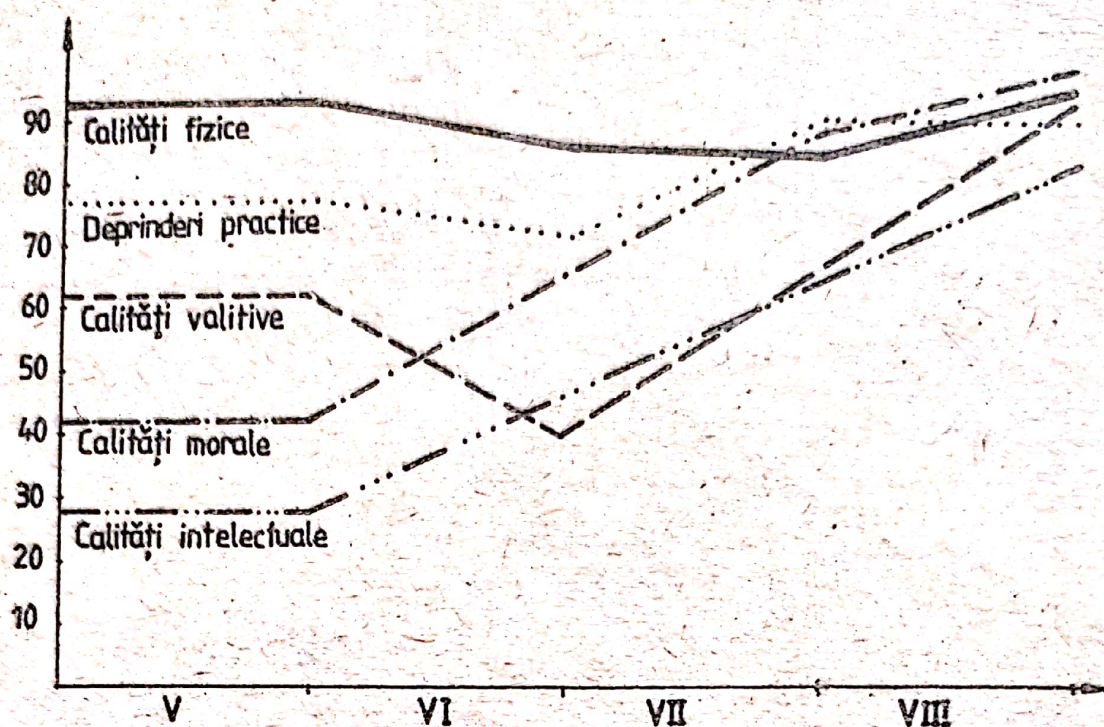


Fig. 2 – Principalele direcții ale autoeducației preadolescenților

O serie de particularități și deficiențe se constată în precizarea și realizarea obiectivelor autoeducației. Ele se datoresc în primul rând lipsei de experiență a preadolescenților în fixarea scopurilor. Cercetările făcute evidențiază că preadolescentul se caracterizează nu printr-o slabă voință, ci prin caracterul deficitar al scopurilor autoeducației.

Unul din neajunsurile scopurilor educației fixate de sine cel în cauză la vârsta preadolescenței este caracterul lor abstract și general. De exemplu, „Să fiu organizat“, „Să-mi dezvolt voința“, „Să devin om civilizat“ etc. În literatura de specialitate sunt descrise numeroase experiențe care evidențiază importanța deosebită a precizării clare a scopului (natura și volumul activității, durata muncii etc.). Într-un astfel de experiment, două grupe de preadolescenți (aproximativ egale ca vârstă și capacități intelectuale) au fost puse să confecționeze cutii de carton după un model dat. Pentru prima grupă nu se limitează volumul de muncă, cerându-li-se să lucreze până li se va da semnalul de încetare. La cea de-a doua grupă, care desfășura aceeași activitate, volumul muncii a fost precis delimitat. Ambele grupe au terminat odată. S-a constatat că a doua grupă lucra mai repede și mai bine. După un timp, experimentul s-a repetat, grupelor schimbându-li-se formularea sarcinii. În ambele situații grupa pentru care s-a precizat volumul de muncă a lucrat mai bine și mai repede.

O a doua serie de experimente avea la bază factorul timp. Prima grupă trebuia să muncească până la semnalul profesorului, iar a II-a a fost anunțată cât timp trebuie să muncească. Subiecții primei grupe au dat semne de oboseală mai repede, s-au constatat chiar cazuri de renunțare și părăsire a locului de muncă (cf. 72).

Toate aceste experimente demonstrează că scopul bine precizat reprezintă aproximativ 50% din rezolvarea problemei. Fixarea mai multor scopuri deodată și supraevaluarea posibilităților proprii sunt alte neajunsuri în autoeducația elevilor de această vârstă. Preadolescentul dorește să rezolve mai multe probleme în același timp, să scape cât mai repede de toate deficiențele. Chiar dacă fiecare scop luat în parte este realizabil, suma lor întrece de regulă posibilitățile lui.

Dar în legătură cu acest aspect, cu milenii în urmă, cunoscutul filosof din Grecia antică, Democrit, atrăgea atenția: „Nu încerca să știi totul deodată pentru a nu te trezi că nu știi nimic“.

Incapacitatea de a stabili un raport corect între scopurile imediate și cele de perspectivă, tendința de a substitui cele două categorii de scopuri este altă deficiență manifestată în autoeducația preadolescenților. Un prim aspect se referă la sacrificarea scopurilor imediate pentru scopurile îndepărtate. Spre exemplu, un elev și-a propus să devină inginer dar neglijează pregătirea zilnică, nu învață la limba străină, ori la biologie ș.a. În asemenea situații, scopul îndepărtat, în loc să joace rolul liniei de perspectivă, care să stimuleze și să dirijeze activitatea cotidiană a elevului, devine o preocupare imediată. Or, preocuparea exclusivistă de realizare a unui scop îndepărtat și neglijarea sarcinilor școlare poate compromite scopul îndepărtat.

Există și situații inverse de substituire a scopurilor îndepărtate cu cele imediate. Un elev și-a propus să-și dezvolte spiritul de organizare. Pentru aceasta s-a apucat să-și îndrepte situația școlară la matematică. După ce a reușit, renunță însă la preocupările de autoeducație, deși scopul era să devină mai organizat în muncă. Astfel de cazuri când din cauza sarcinilor și problemelor cotidiene, elevul uită scopurile mai îndepărtate pe care și le-a fixat, sunt destul de frecvente.

Realizarea scopurilor propuse în procesul de autoeducație este legată și de alte dificultăți și neajunsuri tipice. Ele se referă la programul autoeducației, la mijloacele folosite pentru realizarea acestuia, la criteriile de apreciere a rezultatelor obținute în procesul educației de sine, la reacția incorectă la insucces etc.

La vârsta preadolescenței, programul autoeducației are de regulă un caracter general, imprecis, nu indică când, unde și cum se va realiza obiectivul, care sunt criteriile de apreciere a succesului. Alteori, programul lipsește cu totul ceea ce face ca autoeducația să se desfășoare haotic, din când în când și nu sistematic și planificat. Elevii motivează lipsa unui program prin aceea că programul îi încorsetează, le suprimă libertatea.

Evident că un program prea sever și prea rigid poate avea urmări nefaste. Asemenea situații sunt cunoscute chiar și în viața unor oameni de seamă. Ele sunt prezentate în partea a II-a a lucrării. (A se vedea 1.1. „Programul autoeducației“.)

Elaborarea corectă a programului presupune atât precizarea scopurilor și a obiectivelor autoeducației cât și a criteriilor de apreciere cât mai exactă a progresului, a rezultatelor parțiale și finale. În lipsa unor asemenea criterii aprecierea se face la modul general, cu aproximație, ceea ce duce la exagerarea sau subaprecierea succeselor. Se constată, de asemenea, că inexistența unor criterii care să permită măsurarea obiectivă a rezultatelor generează tendința de a nu acorda atenția cuvenită detaliilor, respectării întocmai a cerințelor stabilite.

Toate aceste neajunsuri generează în ultimă instanță insucces în procesul de autoeducație care, în lipsa îndrumării competente este privit ca eșec, ca înfrângere și nu ca o etapă logică într-o activitate complexă și un imbold spre o muncă mai susținută și mai bine organizată pentru atingerea scopului propus.

Multe din particularitățile și deficiențele amintite, ca și altele nementionate, se manifestă într-o anumită măsură și mai târziu, în viață. Unele dintre ele nu au putut fi evitate nici de oamenii de seamă (T. Maiorescu, N. Franklin, Ch. Darwin, L.N. Tolstoi) în preocupările lor de automodelare. Ele se manifestă cu mai mare pregnanță în preadolescență și pentru că aceasta este cea mai timpurie etapă în evoluția personalității la care procesul educației de sine capătă un caracter mai pregnant, mai sistematic și mai organizat.

Potrivit studiilor ce s-au făcut, caracterul sistematic și planificat al autoeducației la vârsta preadolescenței, deși se bazează pe maturitatea psihomorală a elevilor, reprezintă doar o posibilitate. Transformarea ei în realitate este condiționată de îndrumarea adecvată a preocupărilor de automodelare a elevilor. În lipsa îndrumării, autoeducația se desfășoară spontan, și neorganizat. Din cauza numeroaselor dificultăți și erori elevul nu obține performanțele scontate, ceea ce îl face să piardă încrederea în posibilitățile sale și să abandoneze de cele mai multe ori aceste preocupări.

✦ Îndrumarea propriei educații este menită să-l ajute pe elev să-și organizeze în mod corespunzător activitatea, să prevină sau să depășească dificultățile ivite și să obțină succese vizibile. Este știut că bucuria succesului generează sentimente de satisfacție, reprezintă un factor dinamogen, stimulator care întreține și potențează activitatea elevului.

Ținând seama de particularitățile de vârstă ale preadolescentului, de caracterul intim al procesului de autoeducație, acest ajutor nu poate fi acordat oricum, fără riscul de a fi considerat drept amestec în problemele lui intime. Nu-l putem ajuta pe preadolescent impunându-i, fixându-i obiectivele și alegându-i mijloacele educației de sine și nici numai explicându-i ce și cum să facă. ✧

Cercetările experimentale evidențiază că îndrumarea autoeducației la vârsta preadolescenței vizează atât pregătirea psihologică cât și pe cea metodică. Ea se va realiza nu numai cu colectivul de elevi (clasa, microgrupuri), ci mai ales în mod individual.

Pregătirea psihologică presupune trezirea interesului pentru cunoaștere și modelarea propriei personalități, dezvoltarea importanței personale și sociale a preocupărilor autoformative atât pentru prezent (ridicarea performanțelor școlare) cât, mai ales, pentru viitor, în perspectiva educației permanente, dezvoltarea conștiinței răspunderii fiecărui elev pentru propria lui devenire. Pentru realizarea acestor obiective se pot organiza discuții (dezbateri) în cadrul orelor educative pe teme de autocunoaștere și de autoeducație dar se pot valorifica și preocupările de orientare școlară și profesională; educația intelectuală (formarea priceperilor și deprinderilor de muncă independentă, organizarea rațională a timpului elevului), educația civică. Este foarte important tonul discuției, care trebuie să fie calm, sincer, convingător, cu argumente credibile, bazate pe cugetări, proverbe și maxime, pe fapte concrete și exemple luate din viața și activitatea oamenilor de seamă cu realizări deosebite în domeniul științei, culturii sportului, a personajelor literare. Este „tonul” care „face muzica”.

Problemele autocunoașterii, autoinstruirii și autoeducației pot fi abordate în cadrul lecției când conținutul ne permite acest lucru, la cercurile pentru elevi, cu prilejul unor momente deosebite cum sunt: primirea actului de identitate, trecerea într-un nou ciclu școlar, o nouă clasă, încredințarea unei sarcini și îndrumarea elevului în îndeplinirea acesteia.

Experiența arată că, de regulă, după astfel de discuții bine organizate elevii pun întrebări, se interesează de problemele concrete ale autoeducației. Se creează în acest mod condiții optime pentru trecerea la pregătirea metodică pe linia automodelării care vizează familiarizarea lor cu tehnici, metode și procedee de muncă asupra lor.

Este foarte important să-i ajutăm pe elevi în așa fel încât să fie convingeți de necesitatea activității de autoformare, să rămână cu impresia că totul pornește de la ei înșiși. Astfel, în cadrul unei cercetări unul dintre elevii aleși manifesta dorința de a-și dezvolta spiritul de răspundere și perseverență, nu știa ce să facă, cu ce să înceapă; el a fost ajutat de dirigintele clasei și de tatăl său să-și elaboreze un sistem de sarcini, pe care le-ar fi putut îndeplini în familie și școală, începând cu cele mai simple (să cumpere zilnic, pâine) până la cele mai complexe (studiul suplimentar desfășurat zilnic la unul din obiectele școlare). După o analiză atentă, elevul sesizează diferența dintre sarcinile oferite și procedează în mod creator: alege una mai simplă și una mai complexă. În mod asemănător se poate proceda și pentru găsirea

modalităților necesare măsurării progreselor înregistrate în procesul activității de autoformare. Elevii vor fi stimulați să caute ei înșiși astfel de modalități. Apoi li se poate oferi un model, spre exemplu, cel folosit de B. Franklin care poate fi relativ ușor adaptat la o situație concretă.

Uneori, astfel de modalități și criterii de apreciere a performanțelor atinse pot fi găsite relativ ușor, spre exemplu, numărul de exerciții fizice efectuate, de flotări, de ridicări la bară, alergarea pe o anumită distanță în unitatea de timp etc. Sunt și situații când elevii singuri sau sub îndrumarea educatorului descoperă asemenea criterii. Astfel, în cadrul cercetării noastre, elevul P.N. preocupat să-și dezvolte îndemânarea prin activități de autoservire înregistra zilnic timpul consumat pentru strângerea așternutului. El a reușit să economisească în fiecare zi câteva secunde.

✓ Experiența arată că sfaturile și îndrumările adulților vor fi urmate numai dacă sunt pe deplin convingătoare. Exemplul de mai jos este cât se poate de edificator. Într-o clasă a VIII-a dirigintele clasei, preocupat de familiarizarea elevilor cu procedee raționale de învățare, a constatat că unii elevi, deși cunoșteau cum este mai bine să învețe, învățau folosind procedee nu dintre cele mai bune, cu care erau obișnuiți, și motivau că, utilizându-le pe cele noi, consumă mai mult timp. Elevii respectivi continuau să folosească procedee neraționale și după ce dirigintele le-a argumentat că după o anumită perioadă de acomodare acest timp se va reduce, treptat, și deci, în final, se va recupera. Ei s-au convins numai după ce dirigintele a aplicat întregii clase un test de inteligență generală*, prelucrarea căruia a scos în evidență că elevii cu același coeficient intelectual au performanțe școlare diferite. Unii dintre acești elevi au fost puși în ora de dirigentie să relateze detaliat cum învață. Astfel, preadolescenții s-au convins că stilul de muncă intelectuală determină în mare măsură performanțele școlare.

În procesul îndrumării preocupărilor de autoformare la preadolescenți se va ține seama de faptul că la această vârstă, mai ales în prima perioadă (clasele a V-a și a VI-a) elevii nu reușesc să desprindă singuri valențele formative ale faptelor și acțiunilor observate. Ei întâmpină dificultăți în realizarea corelației între faptele și exemplele de autoeducație ce le sunt prezentate și activitatea lor proprie de autoformare. Aceasta se explică probabil prin faptul că asemenea exemple sunt prezentate destul de rar elevilor. În cadrul lecțiilor educative elevii sunt familiarizați cu diferite aspecte ale luptei omului cu natura, cu rezultatele remarcabile pe care le obține acesta zi de zi, în supunerea naturii. Mai rar li se vorbește elevilor despre

* Test de inteligență generală (T.I.G.), adaptare după Interpres magazin de H. Pitariu și M. Kulcsar.

lupta omului cu sine însuși, cu propria sa natură, despre posibilitățile imense de care dispune ființa umană pentru autoperfecționare și autodepășire continuă. La lecțiile de istorie, literatură, fizică, chimie ș.a. elevii fac cunoștință cu personalități istorice, culturale, științifice, politice, sportive etc., cu calitățile acestora, foarte rar se evidențiază însă faptul că atât rezultatele obținute de personalitățile de seamă, cât și calitățile lor nu se datoresc numai înzestrării deosebite, nu sunt un dar al naturii, ci în primul rând rezultatul activității de autoformare și autodepășire permanentă.

Evident că nu este suficientă numai prezentarea exemplelor sau recomandarea unor cărți, filme, spectacole în care sunt cuprinse astfel de exemple. Pentru sporirea valențelor formative ale exemplelor se impune analiza acestora cu elevii, dezvăluirea semnificației lor și a modalităților de aplicare în procesul auto-educației.

Cercetările au evidențiat faptul că nu toate exemplele au aceeași rezonanță în conștiința elevilor la această vârstă. Ei sunt mai receptivi la exemple din cărți și filme decât la cele luate din viața unor oameni, deși acestea din urmă le sunt mai apropiate. De asemenea, prezentarea exemplelor numai din viața adulților face să scadă valoarea lor stimulativă. Preadolescenții manifestă o anumită rezervă față de astfel de exemple de autoeducație, spunând că și ei vor face la fel când vor ajunge maturi. Această concepție greșită care îndeamnă la autoliniștire poate fi combătută atât prin prezentarea exemplelor de preadolescenți și chiar de copii care desfășoară o activitate de autoformare (de exemplu Stardi din povestirea „Tatăl meu“ de Edmondo de Amicis, precum și eroii cărților „Sar peste băltoace“ de A. Marshall, „Doi căpitani“ de A. Keverin ș.a.) cât și prin sublinierea faptului că mulți oameni de seamă (T. Maiorescu, Otto Smidt, B. Franklin ș.a.) s-au preocupat încă de la vârsta școlară de propria lor perfecționare și că faptele și calitățile lor sunt rezultatul muncii perseverente de autodepășire care a durat toată viața.

Autoeducația reprezintă un factor a cărui importanță în modelarea viitorului cetățean nu poate fi ignorată. Rolul acestui factor se manifestă mai evident începând cu vârsta preadolescenței când elevul ajunge la un nivel corespunzător de maturitate morală și psihică pentru a participa activ la propria sa formare. La această vârstă, procesul de autoeducație prezintă anumite particularități și dificultăți ceea ce impune îndrumarea lui de către educatori de profesie și de părinți.

În îndrumarea autoeducației (ca și în cazul procesului instructiv-educativ, în general) se impune transpunerea în practică a ideii puse în evidență de instruirea programată potrivit căreia, pentru atingerea unui scop în activitatea de învățare, sarcinile trebuie prezentate în secvențe mici iar asigurarea conexiunii inverse este

condiție sine qua non. În spiritul acestei idei elevii vor fi îndrumați să-și fixeze în munca asupra lor înșiși sarcini a căror realizare să implice un coeficient ridicat de probabilitate, dar îndeplinirea cărora va genera bucuria succesului, încrederea în forțele proprii, va stimula spre abordarea altor sarcini, tot mai complexe legate de automodelare.

2.2.2.2. AUTOEDUCAȚIA LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

Adolescența este considerată vârsta autoeducației, în sensul că în cele mai multe cazuri preocupările de autoformare conștientă, sistematică și planificată devin evidente la această vârstă. Explicația o găsim în faptul că autoeducația implică o anumită dezvoltare fizică și psihică, un anumit grad de instruire și de cultură precum și un anumit nivel de autocunoaștere și de reprezentare a eului. Or, așa cum remarcă G.W. Allport (3) adolescența reprezintă perioada celui salt calitativ în dezvoltarea conștiinței de sine care permite și, totodată, stimulează declanșarea preocupărilor autoformative.

Procesul de maturizare fizică, psihică și socială, început în preadolescență, cunoaște noi dimensiuni la vârsta adolescenței. Tânărul se descoperă privindu-se și analizându-se într-un mod nou, se surprinde dialogând cu el însuși, ia poziție față de problemele din lumea înconjurătoare și cele ale existenței sale, se află într-o permanentă stare de alertă, se grăbește și vrea să devină „cineva“, să-și facă „loc printre stele“, trăiește extrem de mult senzația devenirii sale. „La vârsta de 15 ani, m-am decis să ajung celebru“, spunea cunoscutul chimist german Karl Ziegler.

Adolescența se distinge și prin schimbări calitative în gândire, are loc dezvoltarea judecății ipotetice deductive, a capacității de analiză și interpretare a fenomenelor și proceselor ceea ce face posibilă o autoanaliză complexă și obiectivă. Devenind conștient de sine, ca individ, de rolul său social, adolescentul este orientat spre considerarea sa ca subiect al unei acțiuni sociale care implică și răspunderi majore.

Autoeducația, apare deci pe măsura structurării concepției despre sine, a stabilirii legăturii dintre dimensiunile și trăsăturile personalității, a distingerei personalității proprii de restul lumii exterioare, raportarea conștientă la propria personalitate și delimitarea personalității ca obiect al trebuințelor proprii. Toate acestea determină ridicarea autoeducației adolescenților la un nivel calitativ superior în comparație cu vârsta precedentă. Tabelul ce urmează reflectă pregnant acest lucru.

CARACTERISTICILE GENERALE ALE AUTOEDUCAȚIEI LA VÂRSTA PREADOLESCENȚEI ȘI ADOLESCENȚEI

Preadolescența	Adolescența
• Apare la îndemnul adulților și necesită o îndrumare adecvată și continuă. În absența îndrumării are un caracter sporadic, situațional. • Se constată un decalaj foarte mare între dorința de a se autoeduca și preocupările reale, concrete pe această linie. • Este orientată mai ales spre formarea de trăsături și calități necesare în rezolvarea problemelor presante imediate (învățarea, conduita etc.). • Înregistrează succese mai ales în domeniul autoeducației fizice și celei cu caracter practic, unde rezultatele sunt mai ușor observabile și măsurabile. • Se manifestă tendința de a folosi o gamă redusă de metode și procedee, de a căuta mijloace chiar periculoase de autoeducație și de a neglija cele oferite de activitatea cotidiană-învățătura, activitatea gospodărească, de autoservire.	• Apare din proprie inițiativă în urma unor meditații și se desfășoară ca o activitate sistematică și de durată. • Există un raport echilibrat între tendința spre autoformare și preocuparea concretă în acest sens. • Se orientează atât spre formarea de trăsături pozitive, cât și spre înlăturarea lipsurilor și vizează atât problemele personale, cât și sociale (ale prezentului și viitorului adolescentului). • Înregistrează succese notabile în toate domeniile (autoeducație intelectuală, moral-civică, estetică, practică, fizică ș.a.). • Se constată folosirea unei game largi de metode și procedee specifice vârstei (autoanaliza, reflecția, autoconvingerea ș.a.) utilizarea tuturor mijloacelor și situațiilor oferite de viața cotidiană, aplicarea și adaptarea creatoare a metodelor și mijloacelor autoeducației la condițiile concrete, specifice individului.

Printre factorii noi care stimulează apariția procesului de autoeducație la vârsta adolescenței amintim: cerințele (exigențele) colectivului clasei, idealul de viață (îndeosebi idealul profesional), obligațiile școlare, familiale, sociale, prietenie (dragostea) etc.

Datorită maturității psihomorale și a experienței acumulate la această vârstă, apare o trăire specifică a autoîndrumării proprii dezvoltări și o „atitudine metodică” față de realitatea înconjurătoare și propria activitate. Această atitudine se manifestă în studierea atentă a lumii înconjurătoare precum și a trăirilor și acțiunilor proprii, extragerea de învățăminte utile pentru viață, preluarea de procedee și tehnici de autoinstruire, de formare a voinței și caracterului de lichidare a neajunsurilor și obișnuințelor dăunătoare.

„Atitudinea metodică” generează o orientare pozitivă față de autoeducație permițând adolescentului să transforme insuccesele și greșelile în imbolduri spre o activitate mai susținută care să ducă la obținerea unor performanțe superioare.



Potrivit cercetărilor făcute de A. Aret (14) motivele autoeducației la adolescenți pot fi grupate în trei categorii: necesitatea înlăturării neajunsurilor personale; conștientizarea necesității formării unor anumite trăsături pozitive; dorința perfecționării pentru a deveni cât mai folositor societății. Aceleași cercetări evidențiază că la vârsta adolescenței autoeducația se caracterizează printr-o serie de particularități și anume:

- nivelul ridicat al tendinței spre autoeducație, determinat de conștientizarea exigențelor (cerințelor) ce rezultă din idealul de viață, convingeri, concepția despre lume, și profesiunea aleasă;

- caracterul global al autoeducației exprimat în preocuparea pentru dezvoltarea personalității în ansamblu și nu numai a unor calități luate izolat;

- caracterul planificat, sistematic și conștient. Munca asupra sa nu se mai desfășoară sporadic, ocazional, asupra unei anumite trăsături de personalitate. Ea este concepută de regulă ca o activitate sistematică, bine gândită și de durată;

- manifestarea creativității metodice și a independenței în căutarea și adaptarea mijloacelor, metodelor și procedeele adecvate muncii asupra sa. Adolescenții sunt capabili să folosească, în scopul autoformării, toate mijloacele pe care le oferă viața și activitatea cotidiană. De asemenea, pe lângă metodele proprii acestei vârste (autoconvingerea, reflecția personală, autosugestia, jurnalul intim etc.) ei utilizează în procesul autoeducației procedee și metode accesibile vârstelor anterioare (autoexersarea, exemplul, autodezaprobară, programul de autoeducație, deviza, ș.a.), aplicându-le în mod creator și la parametri superiori.

Spre deosebire de preadolescenți, care se orientează mai ales spre autoeducația fizică și cea cu caracter practic (unde succesele sunt mai observabile), adolescenții îmbrățișează cu succes toate comportamentele autoformării personalității. În domeniul autoeducației intelectuale (pe lângă preocuparea pentru însușirea procedeele raționale de învățare întâlnite și la preadolescenții mari) adolescenții se orientează spre formarea unor algoritmi proprii gândirii logice a operațiilor intelectuale, însușirea concepției despre lume, etc. Autoeducația profesională (prin muncă) capătă un caracter de sistem fiind orientată spre perfecționarea uneltelor și a aspectelor organizatorice ale muncii. Autoformarea pe plan moral include multiple planuri: stăpânirea sentimentelor și a trăirilor emoționale, dezvoltarea autodisciplinii. Începe lupta conștientă și sistematică cu înclinațiile negative – lenea, nechibzuința, superficialitatea, ș.a. Deseori, apare tendința de autoînnoire, de schimbare profundă și totală, dorința de a deveni alt om.

Adolescenților le devine accesibilă lumea frumosului. Apare dorința de instruire estetică, spre formarea componentelor atitudinii estetice (gustul, judecata, idealul, sentimentele și convingerile estetice). Atât la băieți cât și, mai ales, la fete, înfățișarea exterioară devine obiectul atenției. Băieții sunt preocupați mai mult

decât înainte de ținuta vestimentară și de înfățișarea fizică. La fete se accentuează interesul (apărut încă în preadolescență) pentru modă, machiaj, podoabe. Uneori interesul acesta pentru înfățișarea fizică se hipertrofiază și astfel apare extravaganța care își are izvorul în dorința de a ieși din comun, de a se impune, de a fi original cu orice preț. În domeniul culturii fizice adolescenții își formează, de regulă, un sistem individual de activitate fizică sportivă. În cele mai multe domenii sportive performanțele superioare se obțin la vârsta adolescenței. Așadar dezvoltarea procesului de autoeducație merge de la acte izolate, dispartate spre autoeducația ca sistem, de la măsuri autoeducative ca reacții la cerințele externe spre autoeducația care izvorăște din cerințele proprii.

În concluzie, vârsta autoeducației, în adevăratul sens al cuvântului, este adolescența. Spre deosebire de perioada anterioară în care autoeducația are un caracter sistematic și planificat numai ca efect al îndrumării competente din partea factorilor educativi, (și aceasta la un procent relativ redus de elevi, îndeosebi din clasele a VII-a și a VIII-a), în adolescență ea se poate realiza ca sistem și fără intervenția factorilor externi. Este evident că și la această vârstă, educația, îndrumarea adecvată își are rolul ei. Intervenția cu tact a educatorului profesor, părinte, conducătorul formației de lucru, comandant, instructor, antrenor etc.) îl poate ajuta pe adolescent să evite unele greșeli, să depășească momentele dificile, îl poate încuraja și stimula spre noi eforturi pe linia autoformării.

2.2.2.3. AUTOEDUCAȚIA LA VÂRSTA TINEREȚII

Procesul de autoeducație nu se manifestă numai la vârstele amintite. Preocuparea pentru automodelare poate apărea, practic, la orice vârstă, nu însă indiferent în care moment al vieții. Nevoia de autoformare apare, de regulă, în situații deosebite, momente de integrare într-o nouă „situație pedagogică” (clasă de elevi, ciclu școlar, anul de studii) condiții noi de muncă, de viață socială, profesională sau familială. Deseori, chiar întâmplări fericite din viața omului pot genera trăiri negative care stimulează spre autoeducație. Este știut că satisfacerea unor nevoi generează altele, care uneori sunt mai greu de satisfăcut, determinând formarea unor priceperi, deprinderi, asimilarea de noi cunoștințe sau debarasarea de altele, dăunătoare.

La fiecare vârstă autoeducația prezintă un anumit specific, determinat nu atât de modul concret în care se realizează, cât mai ales de factorii care determină necesitatea autoformării, de rolul și statutul vârstei respective.

În ceea ce privește vârsta tinereții aceasta reprezintă etapa de viață între adolescență și vârsta adultă. „Statutul social al tineretului – arăta A. Roth – este statutul celor care își caută statutul, dacă putem spune așa, un statut al provizoratului”

(132, p. 122). Tineretul se află în perioada de pregătire pentru viața de adult, mai exact, în faza finală a perioadei de pregătire, deși acum mulți tineri sunt deja încadrați în procesul muncii.

În condițiile actuale, determinate de cerințele tot mai complexe ale calificării în conformitate cu cerințele tehnicii și științei contemporane, se manifestă tendința de prelungire a perioadei de socializare, de învățare, de pregătire pentru activitatea socială. Are loc apariția de noi și noi trepte și etape intermediare până la obținerea calificării depline și a posibilității de a se atinge plenitudinea activității sociale de la maturitate. Drept urmare, tot mai mulți tineri se află în „situație pedagogică”, în curs de școlarizare, calificare, specializare, reciclare etc. „Situația pedagogică” a tinerilor diferă de cea a elevilor preadolescenți și adolescenți, unde la fiecare lecție se verifică atât prezența cât și pregătirea lecțiilor. În cazul tinerilor, de regulă, frecvența este facultativă, crește considerabil ponderea muncii independente iar verificarea se face la intervale mai mari, îmbrăcând forme dintre cele mai variate. Toate acestea presupun formarea unui stil de muncă intelectuală independentă, organizarea cât mai rațională a bugetului de timp, folosirea de surse variate pentru documentare, cu alte cuvinte, presupun transformarea disciplinei în autodisciplină, a învățării, în autoînvățare și a educației, în autoeducație.

Așadar, la vârsta tinereții necesitatea autoeducației este determinată mai ales de cerințele profesiei, de nevoia de pregătire și adaptare profesională, socială și familială. Așa cum remarcă profesor Ursula Schiopu, există un număr mare de profesioniști care sunt nevoiți să se recalifice, să se recicleze, fie din cauza modificărilor profesionale, fie datorită necesității absolute de a ține pasul cu indicatorii mondiali de progres și randament, fie datorită faptului că tânărul a nimerit în altă profesiune decât cea pentru care s-a pregătit sau chiar datorită opțiunii profesionale greșite. Chiar dacă cota de primare profesională în perioada tinereții uneori nu este prea mare, ea crește cu timpul ceea ce face necesară o înprospătare a cunoștințelor și o reantrenare a capacităților de învățare.

✕ Necesitatea autoeducației în anii tinereții se explică și prin faptul că, așa cum rezultă din cercetările făcute, după perioadele adolescenței condiționarea subiectivă a învățării nu mai este atât de încărcată subiectiv de trăirea noului, a ineditului, a descoperirii lumii și a vieții, iar cunoștințele se plasează într-o poziție de polarizare față de cerința de a le poseda nu de a le trăi (140, p. 217). Acesta este și înțelesul proverbului „Ceea ce se învață în tinerețe nu se uită niciodată”.

✕ Nevoia autocultivării la vârsta tinereții se impune și datorită faptului că în zilele noastre tineretul a devenit numeros, cultivat, competent, o forță potențială socială puternică. Această forță s-a impus treptat. Pe măsură ce a fost antrenată această forță s-a dovedit nu numai viguroasă dar și înnoitoare pentru viața socială, deschisă la proiecte și forme noi de muncă și viață socială. În țara noastră această

forță s-a manifestat cu deosebită pregnanță în cursul evenimentelor din decembrie 1989. Transformarea potențialului de care dispune tineretul într-o forță socială presupune și o mare răspundere a acestuia pentru valorificarea prin automodelare a potențialităților de care dispune fiecare tânăr.

2.2.2.4. NEVOIA DE AUTOEDUCAȚIE LA VÂRSTA ADULTĂ

Cuprinsă între tinerețe și bătrânețe vârsta adultă se întinde pe spațiul mai multor decenii – remarcă A. Roth.

Dobândirea statutului de adult se realizează pe trei planuri principale: pe planul vieții social-politice, al celei profesionale și al celei familiale (132, p. 134). Toate aceste planuri impun ființei umane o preocupare permanentă de auto-perfecționare.

Dacă ne referim la integrarea socioprofesională care constituie axul central al dobândirii statutului de adult, aceasta se realizează în societatea modernă împreună cu procesul mobilității sociale. Numeroși tineri se încadrează în muncă în alt mediu social decât cel din care provin. Astfel, la noi, o bună parte a muncitorilor din sectorul producției provin din mediul rural. De asemenea, o însemnată parte a intelectualității provine din mediul familial muncitoresc și țărănesc. Modalitatea intergenerațională, socioprofesională și teritorială, în același timp, pune la încercare capacitatea de adoptare prin forțe proprii, prin automodelare permanentă a tânărului adult. Modelele de comportament însușite în familie și în mediul social de proveniență nu satisfac solicitările noului mediu social de integrare. Efortul integrativ, prin forme specifice de autoperfecționare, trebuie să continue și în viața de adult.

Necesitatea autoperfecționării permanente este cerută la această vârstă înainte de toate de exigențele mereu sporite ale activității profesionale. În împrejurările actuale adultul nu-și poate considera definitiv încheiată pregătirea profesională, chiar dacă a obținut în tinerețe o calitate înaltă; progresele rapide ale tehnicii și ale științei contemporane fac necesară, în toate domeniile de activitate, reîmprospătarea periodică a cunoștințelor și deprinderilor.

Activitatea adulților nu se rezumă însă doar la producerea valorilor materiale și spirituale. Cele mai importante instituții sociale sunt conduse de adulți. De asemenea, activitățile legate de organizarea tuturor compartimentelor vieții sociale sunt desfășurate tot de adulți. Însăși activitatea principală a tineretului, cea de pregătire pentru viața de adult, este îndrumată de adulți.

Pregătirea adulților în vederea desfășurării tuturor acestor activități se realizează prin sistemul de educație a adulților, de reciclare periodică, sistem care contribuie la menținerea mobilității lor intelectuale, a tinereții lor psihice. Este știut

însă că perfecționarea instituționalizată a pregătirii adultului poate fi pe deplin eficientă doar completată fiind cu autoperfecționarea celui în cauză. Activismul celui instruit este o condiție sine qua non a succesului la orice vârstă în învățământul modern, acest lucru este valabil în primul rând cu privire la adult; nimic nu poate suplini efortul său propriu, disponibilitatea sa față de nou (132). Adultul nu se poate mulțumi să-și însușească ceea ce îl învață alții, trebuie cu necesitate să-și adâncească, să-și perfecționeze pregătirea prin eforturi proprii, prin căutări independente continue. Competența înaltă și eficientă a adultului nu poate fi decât rezultatul spiritului său autonom și creator.

2.2.2.5. NECESITATEA AUTOEDUCAȚIEI LA VÂRSTA A TREIA

Trecerea de la statutul de adult la cel de bătrân este marcată de ieșirea din activitatea profesională. Bătrânețea sau vârsta a treia, cum se numește adesea, este pasibilă de o periodizare interioară. U. Schiopu și E. Verza disting trei stadii în cadrul vârstei bătrâneții: stadiul de trecere spre bătrânețe (de la 65 la 75 de ani), stadiul bătrâneții medii (de la 75 la 85 de ani) și stadiul mării bătrâneți sau a longevității, peste 85 de ani (139).

La această vârstă autoeducația este necesară pentru diminuarea efectelor legate de intrarea în statutul de pensionar precum și a celor ce decurg din procesul îmbătrânirii fiziologice și psihice. În ultimă instanță preocupările autoformative au menirea de a asigura individului uman păstrarea sănătății fizice și psihice pentru o perioadă cât mai îndelungată.

De altfel, creșterea duratei medii de viață (de la aproximativ 70 de ani, cât este în prezent în țările dezvoltate spre limită superioară dată de programul genetic al speciei noastre, aflată, pare-se, în jurul a 110 ani) nu se poate asigura numai prin preocuparea societății pentru îmbunătățirea condițiilor generale de existență, prin ridicarea calității vieții. Aceasta presupune eforturi din partea fiecărui individ uman pentru a-și organiza cât mai rațional viața și activitatea în întreaga perioadă a existenței sale și permanenta preocupare pentru autodepășire.

Cercetările moderne cu privire la îmbătrânirea fiziologică și psihologică a ființei umane evidențiază că acest proces începe la date diferite și se desfășoară în ritm diferit la indivizi diferiți (132). Aceleași cercetări relevă că oamenii îmbătrânesc, precum au trăit. Exersarea intensă a facultăților psihice, desfășurarea constantă a unor activități creatoare contribuie substanțial la menținerea facultăților respective în perioada bătrâneții.

Din cele de mai sus rezultă că intrarea în statutul de pensionar nu trebuie să însemne și abandonarea oricărei activități socialmente utile. Medicina și psihologia modernă sunt unanime în a susține că activitatea constituie și la vârsta

bătrâneții o condiție de sănătății fizice și psihice, a păstrării echilibrului launtric al ființei umane și al echilibrului acesteia cu mediul social în care trăiește.

Se spune, pe drept cuvânt, că bătrânețea poate fi la fel de frumoasă și plăcută ca și tinerețea, dacă este pregătită cum se cuvine încă din perioadele precedente, cele ale vieții active.

De regulă, bătrânețea nu generează, ci doar accentuează defectele caracteriale, temperamentale, de fire ale persoanelor. „Bătrânețea – remarcă A.T. Welford – este o vârstă revelatoare, în care ce e mai bine și ce e mai rău dobândesc un relief accentuat” (181, p. 343). Dificultățile de adaptare la mediul social al individului în vârstă au rădăcini în viața adultă; problemele nerezolvate în perioada vieții active sunt cele ce se accentuează, devenind patogene la bătrânețe (132). Este interesantă din acest punct de vedere reflecția psihologului american V. Djems exprimată încă la începutul secolului nostru. El arată că iadul care ne așteaptă (potrivit Sfintei Scripturi) în lumea de apoi, nu este mai rău decât cel pe care ni-l creăm singuri pe această lume, formându-ne un caracter negativ. Nu există nici un gest, nici o acțiune bună sau rea săvârșite de individ care să nu lase urme pentru tot restul vieții (cf. 63, p. 164).

Există, desigur, și o serie de probleme mai mult sau mai puțin specifice vârstei a treia care determină necesitatea autoeducației la această vârstă. Avem în vedere dereglarea mai frecventă a funcționalității normale a organelor interne, scăderea capacității de muncă, scăderea capacității proceselor psihice, creșterea sensibilității față de grija și atenția pe care o manifestă pentru ei cei din jurul lor, manifestarea frecventă a insomniei ș.a.

Medicina și psihologia modernă evidențiază posibilitatea ameliorării acestor probleme pe calea psihologică, prin autoeducație. Studiile făcute arată că folosirea tranchilizantelor în cazul insomniei generează efecte negative asupra organelor interne (ficat, rinichi ș.a.) și creează doar impresia înlăturării insomniei.

Cercetările întreprinse în această problemă s-au soldat cu concluzii utile cu privire la durata somnului la vârste înaintate. Astfel, medicul american P. Tiller a făcut observații asupra unui număr de 83 de pacienți în vârstă de peste 60 de ani, pe care i-a împărțit în două grupe. În prima grupă au fost incluși subiecții care se plâneau de o serie de dereglări funcționale (oboseală, nervozitate, dureri de cap, lipsa poftei de mâncare ș.a.). Cea de a doua grupă era formată din oameni ce se declarau sănătoși. S-a constatat că subiecții din prima grupă dormeau 7 ore și chiar mai puțin, iar cei din grupa a doua 8 ore și chiar mai mult, fără a lua în considerare somnul din timpul zilei. Tiller a hotărât să mărească cu câteva ore durata somnului pacienților din prima grupă. După ce s-au adaptat la noul regim de somn simptomele indispoziției au dispărut. Pe baza acestui experiment Tiller formulează concluzia că, pe măsura înaintării în vârstă, durata somnului trebuie să crească, nu să scadă.

Această concluzie este susținută și de studiile făcute de savantul gruzin G. Titișvili care a stabilit că durata medie a somnului longevivilor din Caucaz este 11–13 ore. Prelungirea duratei somnului la bătrâni remarcă Titișvili se justifică fiziologic prin aceea că la această vârstă procesele de adaptare se desfășoară mult mai lent (cf. 63).

Așadar preocuparea de autoeducație este necesară în toate perioadele existenței ființei umane. Autoeducația este menită să accentueze și să sporească deosebiri între vârsta calendaristică și vârsta fiziologică a omului. Preocuparea de autoformare a ființei umane va exercita o influență benefică asupra fenomenelor de accelerație a maturizării fiziologice a organismului tânăr și a dezvoltării psihice, de creștere a duratei medii a vieții și a ridicării limitei superioare a capacității de muncă, al unei uzuri mai lente a organismului îmbătrânit, deci al întârzierii transformării adultului în vârstnic și a vârstnicului în moșneag.

2.3. CARACTERUL SOCIAL AL AUTOEDUCAȚIEI

Fiecare din noi este parte întregitoare dintr-un tot solidar și fiecare din noi, prin faptele lui, crește sau micșorează, pentru o clipă sau pentru totdeauna, câtimea binelui sau a răului în umanitate.

S. SMILES

Ființa umană reprezintă un produs al naturii și societății fiind totodată și produsul autocreației. Ca parte a societății și ca produs al evoluției acesteia individul uman este supus legilor de dezvoltare a societății. Omul nu este singur cu sine – arată prof. Ursula Schiopu – „Relațiile cu ceilalți, raportarea la ceilalți, la obiectivitate este permanentă. În acest fel „eul social“ reflectă întrepătrunderea dintre eu și societate creând dialectica internă și complexă a identificării „omului concret“ cu idealurile, aspirațiile și valorile sale prin care se exprimă și există în societate“ (140, p. 9). Fiind o ființă socială, omul se poate forma și autoperfecționa numai în societate întrucât aceasta îi asigură condiții optime pentru automodelare. Există un raport de interdependență între dezvoltarea personalității și dezvoltarea societății. Cu cât societatea creează condiții mai bune formării și autoformării personalității, cu atât gradul și nivelul de dezvoltare a personalității se răsfrânge mai puternic asupra progresului ascendent al societății.

✧ Teza privind caracterul social al procesului autoformării personalității nu trebuie interpretată numai în sensul adaptării ființei umane prin autoeducație la cerințele vieții sociale, cum rezultă din unele studii de psihologie (82). Autoeducația nu poate fi redusă nici la izolarea de lumea externă și nici la simpla adaptare la această lume. Prin autoeducație personalitatea își perfecționează capacitatea de a exercita o influență tot mai profundă și mai complexă asupra lumii înconjurătoare, de a transforma realitatea naturală și socială potrivit trebuințelor sale.

Socializarea ființei umane prin autoeducație, autoformarea potrivit exigențelor sociale exprimate în idealul educației nu înseamnă renunțare la individualizare. „Procesul de socializare a individului uman – precizează Andrei Roth – este, totodată, un proces de individualizare în dublu sens: ca dobândire a conștiinței de sine și ca diferențiere de alți indivizi” (132, p. 37). Prin autoeducație ființa umană își sporește șansele de a deveni ea însăși, de a-și păstra unicitatea.

Ca forță motrice a dezvoltării psihicului uman, autoeducația propulsează individul spre o etapă superioară în interacțiunea cu lumea înconjurătoare, spre o nouă treaptă în procesul devenirii sale. Autoeducându-se, individul își deschide noi posibilități de acțiune asupra lumii înconjurătoare, precum și de autoconducere. Prin transformarea lumii sale interne (aptitudini, idealuri, motivații, aspirații etc.) ființa umană devine capabilă de a-și modifica și amplifica cerințele față de lumea externă, de a influența chiar și caracterul relațiilor sale cu lumea înconjurătoare.

Preocupându-se de autoeducație omul urmărește atât scopuri sociale, cât și individuale, se afirmă nu numai pentru el însuși, ci și pentru societate. El folosește condițiile create de societate pentru a se perfecționa și totodată devine, astfel, mai util societății. Autoeducația presupune conștientizarea faptului că nici o ființă nu trăiește de una singură, ci este parte integrantă dintr-un tot solidar (148).

Sociologii susțin că omul este cu atât mai OM, cu cât este mai ancorat în viața socială, este mai deschis spre colectivitate, cu cât dă și primește mai mult, cu cât este subiectul mai multor relații sociale, cu cât asimilează sau își însușește prin educație și autoeducație mai mult din avuția culturală a societății și cu cât dă, în schimb, societății din sine însuși (126).

→ Arta autoeducației nu se însușește de unul singur. Viața în colectiv, relațiile interumane oferă modele, emulație, prilejuri de ajutor reciproc, de control. Este și motivul pentru care medicii recomandă în cazul curei de slăbire, a regimului alimentar etc. constituirea unor grupuri de prieteni care se întrec în respectarea programului, a regimului stabilit.

Influența reciprocă a prietenilor, a membrilor microgrupurilor joacă un rol important. Renumitul om de știință german Max Delbruck remarcă: „S-a scris de atâtea ori și atât de mult despre prietenie, dar nu cred să se fi stabilit îndeajuns faptul că trăsături intelectuale, morale ori de voință ale prietenilor apropiați, oameni de care te simți legat prin mii de fire, se înscriu în structura personalității tale” (128, p. 87).

OPINIA TÎNERILOR PRIVIND ÎNFLUENȚA
COLECTIVULUI ASUPRA PREOCUPĂRILOR
DE AUTOEDUCAȚIE

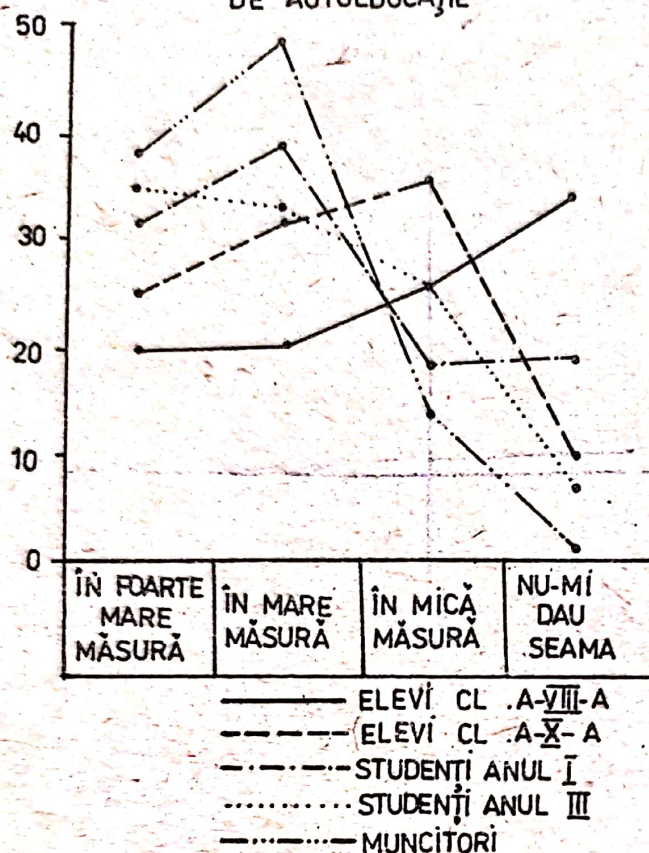


Fig. 3.

proces de formare. Investigațiile făcute de noi, ale căror rezultate le prezentăm sub formă grafică (fig. 3), sunt edificatoare.

Majoritatea tinerilor de la toate categoriile cercetate de noi (69,17%) remarcă influența mediului social asupra preocupărilor de autoformare „în foarte mare măsură” și „în mare măsură” și numai 9,77% contestă existența unei astfel de influențe. Subiecții care neagă influența mediului social asupra autoeducației fie că fac parte din categoria celor introvertiți, izolați social, fie, sunt integrați în colective insuficient de bine organizate, fie, în sfârșit, nu conștientizează influența mediului social exercitată asupra lor, cum este cazul preadolescenților.

Fără a minimaliza rolul unor factori ca: familia, personalități cultural-științifice, colegi, prieteni etc. se constată că influența cea mai profundă asupra formării tineretului se exercită prin zona cea mai apropiată a mediului social care, pentru școlari, reprezintă clasa de elevi, pentru studenți, grupa și anul de studii, iar pentru muncitori, formația de lucru. Elevii și studenții seraliști (din categoria muncitorilor) se referă în primul rând la rolul formației de muncă în activitatea lor de

Tendința spre autoperfecționare este strâns legată de nivelul dezvoltării intelectuale și morale a individului, de gradul de instruire și calificare profesională a acestuia și îndeosebi de caracterul relațiilor sale cu mediul sociocultural.

Cercetările întreprinse au scos în evidență existența la vârsta preadolescenței a patru tipuri de relații cu mediu social (tipul de relații inert și conservativ, pasiv-adaptiv, independent-activ și relațiile caracterizate prin inițiativa creatoare, lupta pentru schimbarea mediului înconjurător existent). Acest din urmă tip de relații stimulează în cel mai înalt grad preocupările autoformative ale preadolescenților (80).

Grupul social exercită influență pe multiple planuri și la toate vârstele asupra preocupărilor autoformative ale ființei umane. Această influență este mai pronunțată la vârstele tinere când personalitatea se află în plin

autoformare și numai rareori remarcă influența exercitată asupra lor pe această linie de mediu social în care învață. „Formația de lucru și, ca să zic așa, colegii din grupă și din anul de studiu (într-o mai mică măsură) mă stimulează foarte mult la îmbogățirea cunoștințelor. Deseori, în momentul în care apare o discuție despre un anumit proces tehnologic sau altceva legat de profesia noastră parcă vrei să spui și tu ceva nou și când nu reușești, simți cum te zburlești de necaz și frumos te duci și iei o carte și începi să citești, să te instruiști. Am constatat că această „concurență“ între colegii de muncă, pentru ca fiecare să știe mai mult, este mai mare decât la școală“ (f. 316).

Influența mai mare a mediului social de la locul de muncă se explică, credem noi, atât prin timpul mai îndelungat petrecut în cadrul acestuia, cât mai ales, prin rolul formativ deosebit al muncii productive care are un caracter social mai pronunțat decât cea de învățare.

Unii dintre tineri relevă influența negativă a mediului social în care lucrează asupra preocupărilor lor autoformative. Această influență se exercită mai ales prin climatul psihosocial existent în cadrul unor colective, care generează stări tensionale, lipsă de preocupare pentru autoperfecționare profesională și de îmbogățire a culturii generale, lipsa de înțelegere față de cei care își completează studiile etc.

Experiența arată că tinerii pasionați cu adevărat de autoeducație, doritori să-și lărgescă orizontul de cunoaștere, reușesc să învingă influența nefastă a celor care nu manifestă nici un interes pentru pregătire culturală, pentru autoperfecționare, în general.

Influența colegilor de muncă și învățătură asupra preocupărilor autoformative vizează mai multe direcții atât din punct de vedere al conținutului autoeducației (îmbogățirea cunoștințelor, formarea unor calități și trăsături de voință și caracter, înlăturarea deprinderilor și obișnuințelor negative) cât și sub aspectul importanței sociale a obiectivelor urmărite.

Sub aspectul conținutului autoeducației majoritatea tinerilor (67,66%) menționează rolul deosebit al ambianței sociale în îmbogățirea culturii lor profesionale și generale. Este vorba de lărgirea cunoștințelor la o anumită disciplină studiată sau nestudiată în școală sau la facultate, aprofundarea meseriei sau a unui proces tehnologic etc. „Lucrăm într-un colectiv – scrie un muncitor, student la secția serală – în care fiecare este preocupat să-și cunoască cât mai bine meseria. De aceea pot spune fără a exagera că deprinderea pe care mi-am format-o de a mă ține mereu la curent cu problemele ce apar în domeniul în care lucrez o datoresc colegilor de muncă“ (f. 416).

Rezultatele cercetărilor întreprinse evidențiază faptul că influența mediului social asupra autoformării personalității este mai profundă în cazul urmăririi unor scopuri cu caracter social pronunțat, rezolvării unor probleme ce interesează întreg colectivul decât atunci când obiectivele autoformării vizează interese personale.

Mai mulți tineri relevă în răspunsurile lor că, rezolvând sarcini de producție încredințate de colectiv, nu numai că au învățat lucruri noi dar au reușit să depășească obstacole care i-ar fi determinat să renunțe la soluționarea problemelor dacă acestea nu ar fi vizat interesele cu caracter mai general. Iată unul din exemple: „În urmă cu doi ani, la secția în care muncesc, a fost instalat un nou utilaj și eu am fost solicitat să remediez o defecțiune la partea electronică. M-am apucat imediat de lucru fiind convins că am un prilej de a-mi îmbogății pregătirea teoretică și practică. Dar zilele treceau fără să pot face ceva cu toate eforturile mele. Întrucât se apropia sesiunea de examene și aveam o serie de probleme familiale, am rugat șeful de secție să dea altcuiva această problemă. După ce m-a ascultat cu atenție mi-a pus două întrebări: pe cine propun pentru această sarcină și ce vor spune colegii despre renunțarea mea. Mi-am dat seama de substratul întrebărilor. Aveam cea mai mare categorie de încadrare din secție și eram și student în anul IV. Mi-am cerut scuze și după alte zile de muncă, fiind ajutat de șeful de secție și încă de doi colegi, am trăit bucuria succesului – utilajul a fost pus în funcțiune“ (f. 414).

Cauzele care determină o influență mai profundă a grupului social asupra autoeducației tinerilor în cazul rezolvării unor sarcini cu caracter social sunt atât de natură obiectivă, cât și subiectivă. Când tânărul este angajat în soluționarea unor probleme cu caracter social, el este susținut de colegi, este ajutat să înlăture obstacolele care apar, să învingă greutățile ivite. În astfel de situații grupul social, pe de o parte, îl ajută pe individ și îl susține moral iar, pe de altă parte, manifestă o mai mare exigență față de el (146).

Antrenat în rezolvarea problemelor de interes general tânărul simte o anume responsabilitate, o angajare de ordin superior, care presupune călirea caracterului și, îndeosebi, dezvoltarea voinței. În orice caz asemenea responsabilități sunt cu totul de altă natură decât periculoasele interstimulări de grup de genul întrecerilor la care recurg unii preadolescenți și chiar tineri de a concura cu autovehiculele în rapiditate trecând strada prin fața mașinilor, de a sări de la înălțime în locurile neamenajate, de a consuma alcool, cafea, țigări, manifestări considerate de ei, în mod eronat, ca semne ale curajului ori ale emancipării.

Rolul autoformativ al grupului social depinde de gradul de organizare, de exigență manifestată față de membrii săi, de existența unor relații interumane principiale și a disciplinei în muncă.

Într-un grup social caracterizat prin exigență și disciplină tinerii resimt cu o mai mare intensitate neîmplinirea, scăderile proprii, fapt ce îi mobilizează, îi stimulează în lupta pentru înlăturarea acestora. Și dimpotrivă, exigențele reduse fac ca ei să se împace cu neajunsurile, să abandoneze preocupările autoformative, să le diminueze sau să le exercite în mod formal. Fenomenul este cu totul explicabil pentru că într-un grup social bine organizat și încheșat exigențele, cerințele

externe devin treptat cerințe și exigențe interne, controlul sistematic devine auto-control, iar disciplina, autodisciplină. Într-o asemenea ambianță socială se crează posibilitatea repartizării sarcinilor extraprofesionale și chiar a celor profesionale potrivit intereselor, înclinațiilor și preocupărilor tinerilor ceea ce constituie nu numai un stimulent spre automodelare dar și cheazăia îndeplinirii lor la un nivel calitativ superior. De asemenea, în cadrul unor microgrupuri se pot organiza raportări de sarcini inclusiv pe linia auto perfecționării, schimburi de experiență, precizarea autosarcinilor în domeniul autoformării și organizarea controlului reciproc al îndeplinirii acestora.

Cercetările experimentale organizate cu elevii ciclului liceal (135) au demonstrat că în condițiile organizării și îndrumării adecvate a vieții clasei de elevi, sarcinile (autosarcinile) individuale pe linia autoeducației coincid cu sarcinile colectivului în proporție de 64%, pe când în cazul lipsei îndrumării și orientării speciale a elevilor pe linia automodelării aceste corelații nu depășesc 8%. Rezultatele acestei cercetări evidențiază posibilitatea transformării sarcinilor puse în fața grupului social în sarcini ale fiecărui membru al acestuia.

Evidențiind rolul deosebit al colectivului în stimularea preocupărilor autoinformative ale tinerilor nu trebuie să uităm că procesul de autoeducație ține de resorturile intime ale personalității, fiind o problemă delicată. De aceea, orice intervenție lipsită de tact, de înțelegere și chiar de delicatețe poate aduce daune cu greu reparabile acțiunii de autoformare a tânărului.

2.4. AUTOEDUCAȚIA ȘI REEDUCAREA

După cum medicul nu vindecă bolnavul, ci acesta din urmă se vindecă sub îndrumarea medicului, tot astfel, elevul se corijează singur datorită îndrumărilor profesorului.

EMILE PLANCHARD

Reeducarea reprezintă o activitate corectivă care urmărește recuperarea morală, psihică (organică neurofuncțională) a unor deficienți (infirmi, mutilați) caracteriali ori delicvenți. După Paul Popescu Neveanu reeducarea are menirea „să compenseze lacunele unei educații anterioare ale cărei efecte au fost pierdute în urma unei traume, infirmități, dezadaptări sau să combată, să înlăture, să înlocuiască efectele unei educații și adaptări defectuoase și negative” (121. p. 605). În toate situațiile procesul reeducării este foarte complex și dificil. De cele mai multe

ori el presupune restructurarea și reorientarea comportamentelor, reconsiderarea relațiilor interpersonale ale indivizilor, a sistemului de atitudini caracteriale, schimbarea unor criterii și valori morale (29). Mai mult decât în procesul educației, eficiența reeducării este de neconceput fără autoeducație.

În cazul reeducării (recuperării psihosociale și morale) a minorilor și adulților care au desăvârșit acte antisociale, realizată în instituții speciale, reușita acțiunii depinde în mod fundamental de eforturile depuse de cel în cauză în respectarea regimului impus, a normelor de disciplină, a interdicțiilor stabilite potrivit legilor țării, de transformarea pedepsei în autopedepsă, a disciplinei impuse în autodisciplină, a interdicțiilor în autointerdicții.

Ispășirea pedepsei, indiferent de modul în care se efectuează, obligă pe cel în cauză la un regim de muncă și de viață mai sever, dar respectarea acestui regim – oricât ar fi de sever – poate fi folosit ca un exercițiu de automodelare, un prilej de meditație în vederea schimbării atitudinii față de societate, față de lege, de normele de conviețuire socială pe care le-a încălcat.

Odată cu reintegrarea socială a foștilor delicvenți apar unele probleme deosebi în legătură cu tendințele de etichetare și stigmatizare manifestate de cei din jur față de aceștia. Fără îndoială că din punct de vedere educativ se recomandă abținerea de la manifestarea unor astfel de tendințe, dar întrucât ele sunt, până la un punct, firești, este necesar ca și tânărul (sau adultul) să se pregătească și să le suporte, să-și formeze prin autoeducație rezistența moral-volitivă necesară.

În viața individului necesitatea reeducării poate fi determinată și de alte numeroase situații decât cele la care ne-am referit. Ea este impusă mai ales în situația trecerii de la un sistem social la altul, cum este cazul cetățenilor din fostele țări socialiste. Înlocuirea deprinderilor, obișnuințelor, a modului de a gândi și de a se comporta formate într-un stat cu regim totalitar și formarea altora specifice unui stat democratic presupune un proces complex de reeducare, care nu se poate realiza fără eforturile proprii ale individului. De asemenea, reeducarea este necesară în cazul schimbării radicale a concepției despre lume și viață (concepției religioase cu cea ateistă sau invers), folosirii mâinii stângi în locul celei drepte (când aceasta este accidentată), înlăturarea deprinderilor și obișnuințelor dăunătoare și înlocuirea lor cu cele folositoare etc.

Dacă ne referim la ultimul aspect se impune precizarea că deprinderile dăunătoare sunt considerate deseori de individ ca fiind ceva util și plăcut. Înlăturarea lor și înlocuirea cu altele sănătoase și utile necesită nu numai eforturi volitive deosebite, ci și anumite cunoștințe. Cercetările făcute au evidențiat necesitatea respectării unor condiții de ordin psihologic.

Prezentăm mai jos doar câteva dintre ele:

- Luarea hotărârii ferme de a înlătura deprinderea (obișnuința) dăunătoare și formarea alteia noi, precum și desfășurarea acțiunii sistematice în această direcție.
- În prima etapă nu trebuie să punem voința la încercări prea dificile. De aceea se recomandă să evităm situațiile în care obișnuința dăunătoare se manifestă cu deosebită pregnanță. Dacă este vorba de obișnuința de a fuma, vom evita compania fumătorilor, întâlnirile, petrecerile, etc., și vom crea condiții prielnice întăririi noii deprinderi pe care dorim s-o formăm.
- Să nu renunțăm niciodată la respectarea noii deprinderi până când aceasta nu se va întări la un nivel la care încălcarea ei întâmplătoare nu mai prezintă nici un pericol. Vom asigura în perioada inițială cât mai multe victorii deprinderii noi care, repetându-se, va face ca vechea deprindere să poată fi înăbușită în orice condiții.

Este știut că o victorie a deprinderii vechi anihilează mai multe victorii ale celei noi. De aceea vom asigura încă de la început un anumit succes al noii deprinderi. Conștiința succesului stimulează eforturile în direcția dorită, pe când insuccesul paralizează energia în încercările ulterioare. De altfel, succesul în arta transformării de sine depinde în mare măsură de priceperea individului de a urma cu fermitate programul stabilit.

Aceleași cercetări au evidențiat și un sistem de reguli pentru înlăturarea obișnuințelor negative. Prezentăm mai jos aceste reguli.

Sfaturi pentru înlăturarea obișnuințelor negative.

- Precizează cauza care a determinat obișnuința proastă și înlătură această cauză. Trebuie acționat nu împotriva obișnuinței, ci a cauzelor care au generat-o.
- Înlătură ocaziile care provoacă apariția proastei obișnuințe, nu te lăsa ispitit.
- Stabilește-ți anumite exerciții, precizează formele de activitate care să-ți permită să te antrenezi în înlăturarea obișnuinței nedorite.
- Trebuie să fii convins că obișnuința negativă poate fi înlăturată. Cine nu crede că se poate debarasa de obișnuința proastă, devine robul ei.
- Nu poate fi înlăturată obișnuința dăunătoare fără să-ți schimbi modul de viață. Formându-ți mai repede obișnuințele folositoare te debarasezi de cele dăunătoare.
- Cu cât mai mult omul suferă obișnuința proastă, cu atât ea se înrădăcește mai adânc. Orice obișnuință mai ușor poate fi înlăturată astăzi, decât mâine. Victoria asupra sa este cea mai mare victorie a omului (80, p. 60).

CAPITOLUL III

AUTOEDUCAȚIE ȘI AUTOCUNOAȘTERE

*„Vei fi cu atât mai stăpân pe tine
Cu cât te vei cunoaște mai curând“*

MARC AURELIU

3.1. IMPORTANȚA AUTOCUNOAȘTERII

Interesul ființei umane față de ea însăși este la fel de vechi și de profund ca și tendința de a cunoaște realitatea înconjurătoare. Încă din antichitate oamenii de seamă, elaborând programe de educație și autoeducație, atrăgeau atenția asupra necesității și importanței cunoașterii de sine. Socrate (469–399 î.e.n.) considera autocunoașterea ca o sarcină a cunoașterii, în general. El chema tineretul spre autocunoaștere generală și autoperfecționare morală ale cărei trăsături principale erau considerate înțelepciunea, bărbăția și cumpătarea. Una din ideile fundamentale abordate frecvent cu discipolii săi de către filosoful grec, era: „Cunoaște-te pe tine însuși!“, înscrisă pe frontispiciul templului lui Apollo din Delfi, devenită mai târziu maxima fundamentală a înțelepciunii în viață. Chiar înaintea lui Socrate, Heraclit din Efes declara că se află în neîncetată căutare de sine.

Această căutare de sine este pe cât de veche, pe atât de complexă și anevoioasă. Complexitatea ei constă înainte de toate în complexitatea ființei umane, în variabilitatea și dinamismul vieții psihice. Ființa umană se deosebește de alte ființe nu numai prin profunzimea trăirilor, prin anvergura intereselor și capacitatea de înțelegere, ci și prin posibilitatea de a se mișca pe trei dimensiuni temporale; de a profita de trecut și prezent și de a anticipa viitorul.

Istoria cunoașterii omului arată că autocunoașterea este o problemă deosebit de grea, că foarte puțini gânditori au reușit să-i descifreze liniile călăuzitoare. Chiar în secolul nostru psihologii apreciază că „Eul“ este cuvântul din limbă cel mai greu de așezat corespunzător în dicționar, iar conștiința de sine reprezintă cel mai întunecat continent (111).

Transformările petrecute în toate domeniile vieții economicosociale au accentuat actualitatea cunoașterii de sine. Importanța ei nu a fost niciodată mai mare ca astăzi și crește pe zi ce trece. Realizările civilizației contemporane au dus la apariția unor profesii care solicită o mai mare încordare psihomorală și impune exigențe sporite față de ființa umană. De aceea procesul cunoașterii realității înconjurătoare înseamnă, înainte de toate, cunoașterea omului ca principală forță de producție.

În ultimele decenii problema autocunoașterii este tot mai mult în atenția psihologilor, sociologilor și a pedagogilor. Pe lângă prezența ei tot mai accentuată în studiile consacrate autoeducației, au apărut numeroase lucrări care abordează cunoașterea, autocunoașterea și intercunoașterea personalității (90, 110, 111, 138, 160).

Autocunoașterea nu este un scop în sine. Ea reprezintă condiția sine-qua-non a autoeducației pe care o precede și o însoțește permanent. Pentru a ne preocupa cu succes de autoeducație este necesar să ne cunoaștem calitățile și neajunsurile. Cunoașterea calităților ne sporește încrederea în forțele proprii, iar cunoașterea neajunsurilor ne mobilizează pentru lichidarea acestora, ne orientează în preocupările noastre de automodelare.

Publicistul Mihai Stoian în lucrarea *Modele și „modele” de viață* compară procesul desăvârșirii de sine cu un drum complicat, cu suișuri și coborâșuri asemenea unei rachete în trei trepte:

prima treaptă: imaginea despre sine – realizarea de sine;

a doua treaptă: idealurile – planurile de viață;

a treia treaptă: concepția de viață – personalitatea.

Experiența ne arată că până ce tinerii nu devin conștienți de trăsăturile lor pozitive și negative ei nu reușesc să-și propună sarcini concrete de autoeducație, iar cercetările făcute, confirmate și de investigațiile noastre, evidențiază existența unei corelații ridicate între numărul și natura lipsurilor recunoscute și natura calităților pe care tinerii doresc să și le formeze (162).

Finalitatea cunoașterii de sine este mult mai amplă decât privirea ei prin prisma autoformării nemijlocite și imediate a personalității. Ea își poate găsi expresia în autoaprecierea obiectivă, în aprecierea corectă a semenilor noștri, în optimizarea activității, în integrarea noastră mai rapidă și mai eficientă în grupul social din care facem parte (familie, școală, colectivul de muncă, grupul de prieteni etc.)

Cunoașterea de sine ne ajută să ne apreciem în mod obiectiv și să evităm atât subaprecierea care ne face să vedem numai lipsurile și neajunsurile în activitatea și conduita noastră, generând lipsa de încredere în capacitățile și aptitudinile proprii, cât și supraaprecierea ce duce la automulțumire și la scăderea exigenței față de noi înșine.

Autocunoașterea este totodată sursa aprecierii obiective a celor din jurul nostru. „Ca să cunoști bine un om – spune un personaj shakespearian – înseamnă să te cunoști pe tine însuși”.

Cunoașterea de sine și, implicit, cunoașterea celorlalți ne va permite să evităm conflictele cu semenii noștri, generatoare de stări tensionale cu efecte negative profunde atât asupra sănătății, cât și asupra activității și conduitei noastre. Sunt cât se poate de sugestive din acest punct de vedere rezultatele unor studii sociologice. Ele

ne arată că dispoziția proastă a muncitorului care desfășoară o activitate manuală duce la scăderea productivității muncii cu 60%, iar în cazul operațiilor mecanizate cu 15 – 20%. Ba, mai mult, mașinile automate când sunt deservite de un om indispus dau un randament mai scăzut. „Multe neînțelegeri și cele mai multe suferințe – remarcă pe bună dreptate acad. V. Pavelcu – rezultă din necunoașterea propriei noastre personalități și sunt înlăturate prin examenul onest și lucid al conștiinței de sine“ (111, p. 47).

Pentru elevi, mai ales, cunoașterea propriei personalități prezintă importanță și din punct de vedere al orientării școlare și profesionale. Numai cunoscându-și bine calitățile și defectele aptitudinile și înclinațiile, ei vor reuși să-și aleagă în mod adecvat profesiunea viitoare.

Fără îndoială că există și multe alte temeuri care evidențiază valențele formative ale cunoașterii de sine, importanța ei teoretică și practică. Prin exigențele mereu sporite pe care le pune societatea modernă ființei umane, rolul autocunoașterii crește în mod considerabil. Așa se și explică, credem noi, faptul că 94,73% dintre tinerii din toate categoriile cercetate de noi (elevi, studenți, muncitori) declară că sunt preocupați de cunoașterea personalității lor. Ceilalți tineri (5,26%) nu neagă existența unor asemenea preocupări, ci răspund prin „nu-mi dau seama“.

Dar dorința de a ne cunoaște personalitatea nu înseamnă și realizarea concretă a cunoașterii de sine. Răspunsurile tinerilor la întrebarea „În ce măsură îți cunoști propria personalitate?“ a cărei sinteză o prezentăm în graficul nr. 4 sunt edificatoare.

O primă concluzie ce se desprinde din graficul prezentat (fig. 4) este aceea că numai un procent redus de tineri (7,14% dintre elevii clasei a VIII-a și 2,56% din clasa a X-a) consideră că își cunosc personalitatea în „foarte mare măsură“. Majoritatea lor covârșitoare sunt conștienți, ce-i drept în măsură diferită, de complexitatea personalității umane și deci de imposibilitatea autocunoașterii sub toate aspectele.

Ca tendință generală, conștiința insuficienței cunoașterii de sine crește o dată cu înaintarea în vârstă. Dacă majoritatea elevilor (64,28% din clasa a VII-a și 48,46% din clasa a X-a) consideră că își cunosc personalitatea „în mare măsură“, cei mai mulți dintre studenții anului III (57,60%) și tineri muncitori (49,12%) apreciază gradul lor de autocunoaștere cu calificativul „în oarecare măsură“.

Conștientizarea insuficienței cunoașterii de sine nu este însă direct proporțională cu vârsta. Acest lucru iese în evidență în mod pregnant la ultimele două categorii de tineri (studenți din anul III și muncitori) care, deși au aceeași medie de vârstă, apreciază în mod diferit gradul cunoașterii de sine. Spre exemplu, 23,87% dintre studenți și 11,52% dintre muncitori consideră că își cunosc

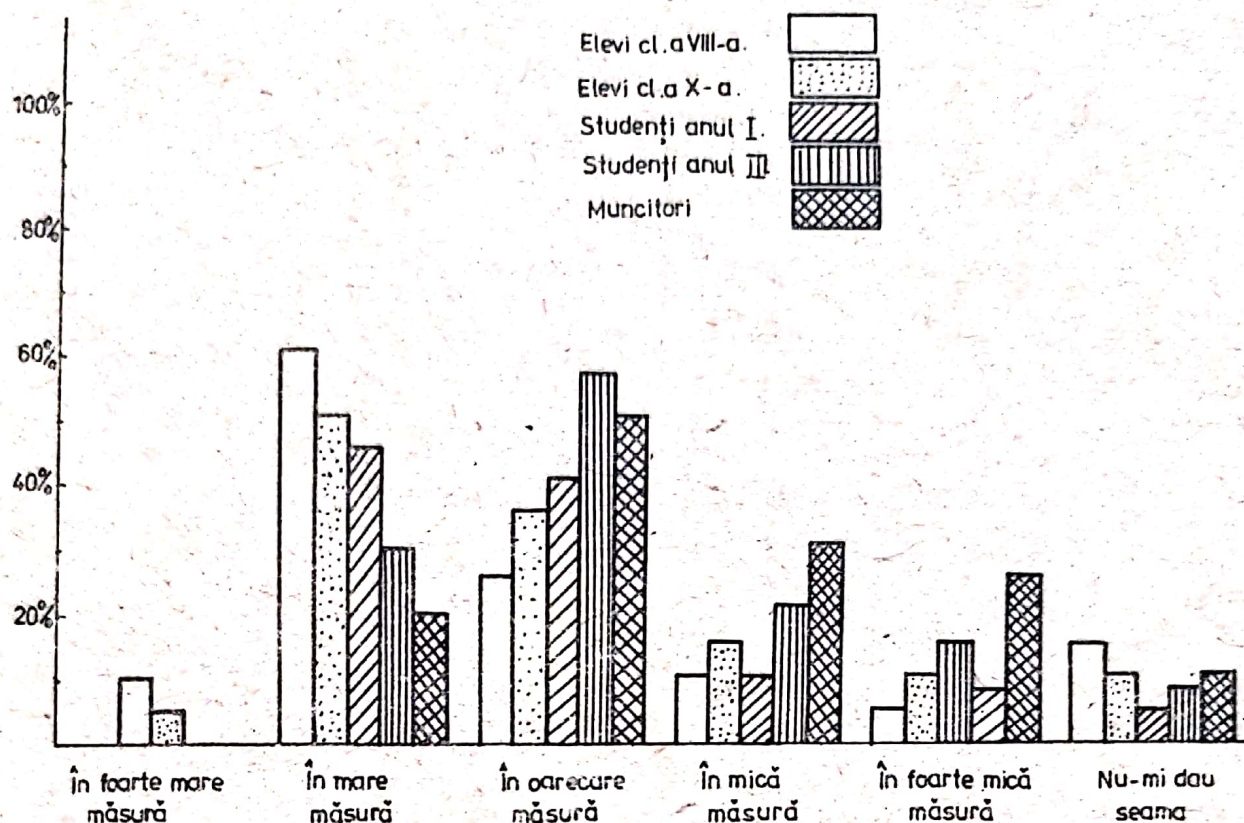


Fig. 4

Opinia tinerilor privind gradul de autocunoaștere a propriei personalități.

calitățile și defectele „în mare măsură“, pe când în aprecierea gradului de autocunoaștere cu calificativul „în mică măsură“, situația este inversă: 19,30% muncitori și numai 10,85% studenți din anul III.

Gradul mai înalt al conștientizării insuficienței cunoașterii de sine la tinerii muncitori se explică, credem noi în primul rând prin rolul formativ deosebit al muncii, al activității productive care, așa cum s-a mai arătat, accelerează procesul de maturizare socială, proces reflectat nu numai în creșterea răspunderii față de sine, ci și în conștientizarea insuficienței cunoașterii de sine (49).

3.2. SURSELE AUTOCUNOAȘTERII

Procesul autocunoașterii presupune folosirea unor surse cât mai variate care să ne furnizeze date și să ne stimuleze reflecția despre personalitatea noastră. Tinerii investigați indică peste 30 de izvoare din care se inspiră în cunoașterea de sine. Corelarea principalelor surse ale autocunoașterii menționate de tineri la cerință: „relatați 1-2 cazuri (situații, întâmplări) care v-au ajutat să vă cunoașteți mai bine sub un anumit aspect“ ne-a permis gruparea acestora în patru categorii pe care le prezentăm în tabelul nr. 2.

Sursele autocunoașterii folosite de tineri

Sursele autocunoașterii	Categorii de surse
Învățătura Munca productivă Activitatea autogospodărească Activitatea obștească Activitățile cultural-sportive	ACȚIUNEA
Părinții Profesorii Șefii ierarhici Colegii, prietenii Alte persoane	RELAȚIILE CU OAMENI
Cunoștințele însușite în școală, facultate etc. Emisiunile TV și Radio Articole din presă Literatura științifică	INFORMAȚIA ȘTIINȚIFICĂ
Literatura beletristică Filmele și spectacolele Alte forme ale artei	ARTA, LITERATURA

Cele patru categorii de surse ale autocunoașterii sunt evidențiate și în alte studii de psihologie. Succesul cunoașterii de sine după opinia cunoscutului psiholog A.G. Kovaliov este determinat de: nivelul cunoștințelor noastre despre ființa umană și, îndeosebi, de cunoașterea psihologiei personalității, cunoașterea fiziologiei sistemului nervos central, a literaturii beletristice, precum și de atitudinea individului față de sine (82). De asemenea, Acad. V. Pavelcu evidențiază ca izvoare ale cunoașterii de sine: informația științifică despre om, creațiile artistice și acțiunea asupra naturii, societății și asupra noastră înșine (111).

3.2.1. ACȚIUNEA CA SURSĂ A AUTOCUNOAȘTERII

Acțiunea nu reprezintă numai un mijloc de verificare a cunoștințelor teoretice, a ipotezelor enunțate, ci și o sursă de neînlocuit de cunoaștere și autocunoaștere a personalității.

Este bine cunoscut faptul că noi, ființele umane, ne formăm prin muncă, prin eforturile asupra naturii, societății și asupra noastră înșine și în tot acest proces ne cunoaștem propria personalitate. Devenim conștienți despre ceea ce suntem și ne dăm seama despre ceea ce știm să facem numai în procesul activității. Ne cunoaștem cu atât mai bine și mai profund cu cât acționăm în situații mai variate.

Orice activitate, indiferent de natura ei, reprezintă un izvor pentru autocunoaștere. Datorită valențelor ei formative și autoformative deosebite munca productivă, activitatea practică în general, ocupă un loc central în acest proces. Activitățile practice desfășurate la diferite obiecte de învățământ ne pun în situația de a ne confrunța, încă în perioada școlară, cu exigențele vieții sociale, cu cerințele diferitelor profesii, ne permit și ne impun totodată un susținut dialog cu noi înșine, ajutându-ne să ne dăm seama de gradul de concordanță între opțiunile noastre profesionale, pe de o parte și capacitățile de care dispunem, pe de altă parte.

Tinerii care evidențiază rolul muncii ca principala sursă a autocunoașterii fac referiri îndeosebi la activitatea productivă. „Lucrând la o fermă piscicolă unde m-am angajat după eșecul la admiterea într-o facultate tehnică – scrie o studentă, mi-am dat seama că, de fapt, chemarea mea este piscicultura, specializare la care m-am și înscris și am reușit în anul următor“ (f. 42). „Realizarea unor sarcini pe linie profesională în uzină mi-a permis să-mi descopăr calități și lipsuri pe care nu bănuiam că le am și să mă angajez la înlăturarea acestora din urmă“ (f. 133). „Întâmplările care m-au ajutat să mă cunosc mai bine sunt legate de primul meu an de muncă productivă. Am trăit, nu o dată, momente care m-au stimulat să-mi verific capacitățile fizice și intelectuale și, în primul rând, aptitudinea pentru meseria pe care o practic. Mi-am dat seama că ceea ce am învățat în școală este mult prea puțin față de ceea ce se cere din partea unui lăcătuș cu adevărat calificat“ (f. 244).

Învățătura ca formă principală de activitate pentru elevi și studenți și cu o pondere tot mai mare în viața întregii populații active, îndeosebi în viața tinerilor are, de asemenea, un rol bine definit ca sursă a autocunoașterii. Studiul stilului de muncă intelectuală a tinerilor cu performanțe superioare la învățătură – elevi și studenți la cursurile de zi și serale ne arată că performanțele lor școlare ridicate sunt și efectul preocupărilor de autocunoaștere și autoeducație. „În școala generală am învățat bine la toate obiectele – relatează un student, dar am constatat că la unele dintre ele (matematică și fizică) asimilez cu mai multă ușurință și cu mai puțin efort. Preocupându-mă cu asiduitate de aceste discipline mi-am dat seama că am înclinații pentru ele. Rezultatele ulterioare din liceu și la facultate, mi-au confirmat acest lucru“ (f. 402). „Încă în perioada pregătirii pentru treapta I de liceu – scrie un alt elev – am descoperit că îmi lipsesc răbdarea și perseverența în a învăța ceva temeinic. În liceu m-am ocupat mult de formarea unui stil propriu de învățare ceea ce m-a și ajutat să devin elev fruntaș“ (f. 139). Arătând că în ciclul gimnazial era preocupat să afle dacă este mai bine să înceapă cu temele scrise sau cu cele orale, cu obiectele grele sau cu cele ușoare; care sunt orele cele mai potrivite pentru diferite teme (învățarea la matematică, limbi străine, desen etc.) un elev mărturisește:

„Încercam diferite variante câte una-două săptămâni, iar rezultatele le consemnam într-un carnetel, apoi foloseam acele procedee care mi s-au părut mai bune pentru mine“ (f. 239).

În activitatea de învățare, poate mai mult ca în oricare alta, rezultatele muncii trebuie să fie raportate nu numai la performanțele înregistrate, ci și la timpul consumat și efortul depus. Numai luând în calcul toate acestea ne putem da seama de nivelul aptitudinilor noastre pentru o anumită disciplină școlară precum și pentru o anumită profesiune.

Evidențiind rolul acțiunilor ca sursă fundamentală de autocunoaștere, se impune să precizăm că eficiența lor este cu atât mai mare cu cât ne dăm mai bine seama de importanța muncii prestate. Activitatea desfășurată, aidoma feroviarului englez care, după ce o viață întreagă lovise osiile de vagoane, încheindu-și activitatea și despărțindu-se de colegii de muncă a cerut să i se spună pentru ce a trebuit să ciocănească osiile acelea, nu prezintă importanță nici pe linie profesională și nici sub aspectul autocunoașterii și ale autoeducației.

3.2.2. CUNOAȘTEREA DE SINE PRIN CUNOAȘTEREA ALTORA

Cunoașterea de sine nu se realizează numai prin autoobservație, prin receptarea unor mesaje emise de realitate „eu“. O asemenea autocunoaștere s-ar solda cu obținerea doar a unor opinii sau credințe despre noi înșine, iar opiniile sunt, de regulă, deformatate cum sunt denaturate și credințele noastre despre realitatea înconjurătoare. Opiniile noastre despre noi înșine sunt chiar mai susceptibile de a fi denaturate decât cele despre lumea exterioară. Această deformare se explică în special prin particularitățile aparatului nostru afectiv. Mai ales când avem un interes personal încetăm să mai reflectăm în mod obiectiv realitatea, o transformăm conform dorințelor noastre. Nu întâmplător se spune că suntem puși de regulă în fața a trei ipostaze, a trei imagini: imaginea noastră despre noi, imaginea altora despre persoana noastră și o realitate autentică, adevărată care nu este aidoma cu primele două. Binecunoscutul scriitor și pedagog L. N. Tolstoi remarcă în acest sens că ființa umană se aseamănă cu o fracție în care numărătorul reprezintă ceea ce este omul, iar numitorul ceea ce crede el singur despre sine. Cu cât este mai mare numitorul, cu atât este mai mică fracția (163).

Deși pare paradoxal, apropierea de noi înșine, intimitatea prea mare cu obiectul cunoașterii ne îndepărtează de adevăr iar îndepărtarea și detașarea de „eu“ nostru ne apropie de adevărul despre noi înșine. „Interesul cunoașterii de sine se cere să fie cât mai dezinteresat – ne atrage atenția V. Pavelcu. Atașarea de obiectul cunoașterii să fie cât mai detașată de acest obiect!“ (111, p. 62). De altfel s-a constatat că autobiografiile seamănă mai puțin decât descrierile făcute de alții cu viața celor care și-au descris-o.

Cunoașterea de sine se realizează într-un mod obiectiv prin comunicarea cu oamenii. Cunoșcând pe alții ne cunoaștem mai bine pe noi înșine. Cu cât este mai larg cercul de oameni cu care comunicăm și cu cât sunt mai diferiți oamenii cu care intrăm în relații, cu atât mai largi sunt și posibilitățile noastre de a ne cunoaște pe noi înșine. Șansele autocunoașterii obiective sporesc cu atât mai mult cu cât ne apropiem de alții și dimpotrivă, pe măsură ce ne îndepărtăm de alții ne îndepărtăm și de noi înșine.

Este bine cunoscută teza potrivit căreia ființa umană se cunoaște pe sine mai întâi prin alți oameni. Cercetările psihologice contemporane au evidențiat că, din punct de vedere ontogenetic, cunoașterea altor persoane este anterioară cunoașterii de sine. Procesul acesta este destul de complex și trece prin trei situații cognitive distincte ale eului; o primă situație este aceea în care eul este cunoscut de ceilalți; o a doua situație, în care eul îi cunoaște pe ceilalți și, o ultimă situație, în care eul se cunoaște pe sine (90).

Alte studii experimentale (Baldwin, S. H. Meod) au demonstrat că în copilărie nu poate avea loc conștiința de sine fără a avea conștiința altora. Începând din preadolescență se constată o permanentă confruntare a sinelui cu cei din jur. În cadrul acestui proces se produc deseori schimbări de accente în studierea sa și a celor din jur. Abia pe la vârsta de 18-20 de ani se ajunge la stabilirea unui relativ echilibru, la o simultaneitate în orientarea spre sine și spre alții.

Obiectivarea eului, cristalizarea imaginii „adevărate” despre sine se realizează prin compararea opiniei proprii despre noi înșine cu opinia altora. Aceasta se produce prin reversibilitatea imaginii despre sine cu imaginea altora despre noi, prin capacitatea de a ne privi în ochii altora și de a-i privi pe alții cu ochii noștri.

Comparația cu alții reprezintă operația cheie a procesului de autocunoaștere și de autoeducație. Ne dăm seama de propria noastră personalitate prin ceea ce facem, confruntând faptele cu dorințele, scopurile și idealurile. Prin comparație cu alții sesizăm la timp apariția eventualelor deosebiri între ceea ce suntem și ceea ce ar trebui să fim la un moment dat, a dezacordului între aspirațiile noastre și posibilitățile de care dispunem pentru transpunerea lor în viață, între idealul personal și cel social. Odată descoperite și conștientizate, aceste discordanțe pot fi transpuse în probleme de autoeducație. Confruntând opinia noastră despre noi cu opinia socială (familia, școala, colegii de muncă, grupul de prieteni) ne conturăm în modele profesionale, culturale și sociale, selectând și asimilând normele sociale, norme care, odată încorporate de noi, devin și ale noastre. Un asemenea proces complex de apreciere și autoapreciere, de evaluare și autoevaluare presupune un anumit nivel și volum de cunoștințe atât despre mediul înconjurător cât și despre noi înșine, un înalt simț critic și autocritic precum și conștiința veșnicei noastre imperfecțiuni, pentru că, așa cum spunea J. W. Goethe, cu mai bine de un secol în urmă, numai insuficientul este creator.

3.2.3. INFORMAȚIA ȘTIINȚIFICĂ ȘI AUTOCUNOAȘTEREA

Informațiile științifice pe care le acumulăm în școală, în facultate și în mod independent, ne ajută nu numai în cunoașterea marelui univers, a realității care ne înconjură, ci și a micului univers a propriei noastre personalități.

Astăzi există patruzeci de științe care studiază sub diferite aspecte ființa umană. Unele dintre ele ne dezvăluie diferite aspecte despre natura omului ca ființă biologică, altele ne oferă informații despre ceea ce suntem ca ființe psihosociale. Dintre acestea din urmă psihologia prezintă cea mai mare importanță pentru autocunoaștere. Ea ne înarmează cu noțiunile cheie privind viața psihică, ne descrie conținuturile și dinamica vieții noastre interne – informații absolut necesare în procesul autocunoașterii. Prin explicarea științifică a fenomenelor și proceselor psihice, prin lămurirea unor probleme ce-l frământă pe tineri (sentimente, emoții, pasiuni, ideal de viață, aptitudini, talent, temperament, caracter etc.) prin evidențierea existenței la vârsta tinereții a unor transformări saltiforme, revoluționare, psihologia devine un important factor de autocunoaștere și un prețios îndrumar în acțiunea de autoformare. Este unanim acceptată ideea potrivit căreia pentru a te delecta cu frumosul din artă, trebuie să fii cel puțin într-o oarecare măsură instruit în domeniul artei; tot așa și pentru a înregistra succese în domeniul autocunoașterii și conducerii de sine este necesară o anumită inițiere în psihologie. De altfel, sunt tot mai numeroase studiile și cercetările care demonstrează că procesul dezvoltării conștiinței de sine (și implicit a preocupărilor de autocunoaștere și de autoformare) este îngreunat de nestăpânirea de către tineri a noțiunilor de psihiatrie. „Succesul în autocunoaștere – precizează un bine cunoscut psiholog – depinde în mare măsură de nivelul cunoștințelor noastre despre om, în general, și, mai ales, de cunoașterea psihologiei personalității. Cunoașterea proceselor psihice, a trăirilor în funcție de profilul personalității, cunoașterea modului de dezvoltare a acestor procese ne ajută să ne orientăm în viața psihică proprie” (82).

Mai ales în ultimele decenii au fost elaborate numeroase exerciții și jocuri, teste și ghiduri, fișe de autodiagnostic menite să contribuie la o mai bună cunoaștere de sine.*

* A se vedea în acest sens Chelcea S., Chelcea A., *Cunoașterea de sine – condiție a înțelepciunii*, Editura Albatros, 1986; *Comportament și civilizație* (Mica enciclopedie pentru tineret), Coordonator A. Neculau, A.S.E., 1987; Platonov K., *Psihologia distractivă*, Editura tineretului, București, 1964; Roșca A.I., *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, Editura științifică, București, 1971; Roșca A.I., Zörgö B., *Demonstrații experimentale la lecțiile de psihologie în școala medie*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică București 1958; Slama C. a z a c u T., *Atlas de psihologie*, Editura științifică București, 1971; Vrabie D., *Inteligență-creativitate* (autotestare), Universitatea din Galați, 1987.

Efectuarea exercițiilor de autotestare (de genul celor din lucrările menționate) are un pronunțat caracter formativ și autoformativ. Pe lângă petrecerea plăcută și atractivă a timpului liber astfel de preocupări ne ajută să ne îmbogățim experiența de viață și orizontul de cunoaștere, să ne dezvoltăm capacitatea de a rezolva operativ și eficient diferite probleme teoretice și practice, să ne cunoaștem și să ne dezvoltăm totodată propria personalitate.

Numai verificându-se periodic ne putem da seama în ce măsură am progresat sub un anumit aspect. Dacă la primele încercări nu izbutim să obținem un punctaj mulțumitor, nu este cazul să ne descurajăm.

Este știut că probele psihologice, mai ales testele, reprezintă mijloace de investigație științifică ale psihologiei. Ele sunt relevante numai în cazul când sunt aplicate de profesioniști. De aceea rezultatele pe care le obținem aplicându-ne singuri aceste probe trebuie considerate aproximative și de cunoaștere „amatoare” (103). În același timp nu trebuie să uităm că tot ce știe, ori știe să facă ființa umană este rezultatul învățării, al educației și autoeducației. Important este ca, pornind de la performanțele realizate la un moment dat să ne străduim să folosim la cotele superioare capacitățile de care dispunem.

Evidențiind rolul informației științifice ca izvor al cunoașterii de sine, psihologii ne avertizează că, deși importante, datele obținute pe această cale rămân adesea pe un plan abstract, au un caracter livresc, nereușind să angajeze întreaga noastră personalitate. De aici și necesitatea folosirii în scopul autocunoașterii a unor surse cât mai variate.

3.2.4. ROLUL ARTEI ÎN PROCESUL AUTOCUNOAȘTERII

Arta, indiferent de forma ei de manifestare, ne oferă un mesaj adânc și vibrant despre natura umană și relațiile sociale. Ea reprezintă totodată o confesiune despre viața intimă, personală a artistului. Prin limbajul specific al fiecărei forme de artă și al fiecărui artist, descoperim propriile noastre trăiri și dramele vieții personale.

Creația artistică și îndeosebi cea literară, alături de psihologie, reprezintă o importantă și instructivă sursă a cunoașterii și implicit a autocunoașterii ființei umane. Personajele literare ne oferă un prilej de identificare, de proiectare a tendințelor noastre precum și un mijloc terapeutic relevat încă de gânditorii Greciei antice.

Un loc aparte în creația literară îl ocupă biografiile marilor personalități în care găsim nu numai un material bogat și fecund de comparații cu viața și personalitatea noastră, ci și modele de propulsare a destinului nostru psihologic (111). Relatările tinerilor evidențiază pregnant acest lucru. „În procesul autoeducației și autocunoașterii m-au ajutat și cărțile pe care le-am citit, mai ales biografiile oamenilor de seamă (N. Iorga, T. Maiorescu, B. Franklin, M. Faraday). Lectura unor asemenea cărți m-a ajutat să înțeleg că nu numai talentul, ci în primul rând munca asiduă și perseverență este cheia performanțelor în orice domeniu. După fiecare carte citită

mă străduiesc să fac mai mult pentru formarea mea ca viitor inginer“ (f. 174). „Din copilărie mă pasionau cărțile despre oamenii care au făcut ceva deosebit în viață. Citind asemenea cărți mă întreb cum au reușit să iasă din anonim, cum de au ajuns celebri, deși mulți dintre ei trăiau în condiții mai grele decât majoritatea oamenilor. Punându-mi asemenea întrebări caut să descopăr ce aș putea face să realizez mai mult decât am făcut până în prezent“ (f. 336).

Evidențiind rolul literaturii în cunoașterea de sine nu trebuie să uităm că literatura, ca și arta, în general, au tendința de a aluneca uneori pe un plan de contemplație, de fantezie. Personajele literare cu care ne comparăm și deseori ne identificăm sau cele pe care le repudiem, ne deschid numeroase căi de manifestare a unor euri posibile, imaginabile cum spune V. Pavelcu, posibilități de interpretare a conduitei umane și de adâncire a lumii noastre interne. „Această lume reprezintă totodată și o primejdie de a înlocui lumea reală, de a ne angaja într-un univers ireal, fictiv sau de a ne sugera un personaj bovaric“ (111, p. 74). Cu toate acestea, literatura reprezintă un izvor inepuizabil nu numai de emoții estetice, ci și de informații psihologice deosebit de utile în procesul cunoașterii și modelării de sine.

*

*

*

Între autocunoaștere și autoeducație, ca și între diferite componente ale acestora (deci și între sursele autocunoașterii), există strânsă corelație, un raport de interdependență, ele completându-se și influențându-se reciproc. Această interdependență este exprimată în mod sintetic în câteva idei cu valoare de maximă aparținând lui V. Levi (85) pe care le reproducem mai jos.

- Nu te poți schimba în direcția dorită, fără să te studiezi în mod permanent.
- Nu te poți studia, fără să încerci să te schimbi.
- Nu te poți studia, fără să studiezi în același timp și pe alții.
- Nu-l poți studia pe om fiind pasiv față de el. Îl poți cunoaște cu adevărat, numai ajutându-l.
- Nici pe tine și nici pe alții nu-i poți studia altfel decât în activitate și în procesul comunicării.
- Cunoașterea și autocunoașterea ființei umane, principial, sunt inepuizabile pentru că omul este un „sistem deschis“, care se schimbă în permanență și în mod imprevizibil. Mai mult decât orice altă ființă, omul nu „este“, ci „devine“.

Activitatea de formare presupune, pe lângă autocunoaștere, ca parte componentă inseparabilă, o voință puternică, răbdare și perseverență, priceperea de a ne forma conform modelului ales, stăpânirea mijloacelor, metodelor și procedeelelor concrete care ne pot duce la succes în procesul complex și sinuos al cunoașterii și modelării de sine. Metodele și procedeele autocunoașterii nu sunt altele decât cele ale autoeducației, chiar dacă unele dintre ele sunt folosite cu predilecție în scopul cunoașterii de sine.

CAPITOLUL IV

PREMISE ALE AUTOEDUCAȚIEI EFICIENTE

4.1. RESPONSABILITATEA TÂNĂRULUI PENTRU PROPRIA LUI DEVENIRE

Ne fac înțelepți nu amintirile trecutului, ci responsabilitățile viitorului.

G. B. SHAW

Responsabilitatea ființei umane are profunde implicații asupra vieții și activității sale individuale și sociale. Ea ajută ființa umană să-și dea seama de actele bune sau rele pe care le înfăptuiește, să se recunoască ca autor al propriilor sale acțiuni, fapte și conduite, să răspundă de ele atât în fața „forului interior” reprezentat de propria conștiință, cât și față de semenii săi.

Ca act de conștiință responsabilitatea presupune sentimentul și conștiința dependenței sociale a individului, conștiința îndatoririlor sociale, sentimentul obligativității de a analiza și aprecia activitatea sa, de a răspunde sau de a da seamă pentru tot ceea ce înfăptuiește și pentru ceea ce nu înfăptuiește dar trebuie să înfăptuiască precum și pentru măsura și felul în care se achită de obligațiile pe care i le adresează societatea sau și le asumă singur, în mod liber și conștient.

Ca ființă socială omul poartă răspunderea nu numai pentru sine, ci și pentru semenii săi, rude, prieteni, colegi de muncă. În același timp, în calitate de om el poartă răspunderea pentru ceea ce face nu numai față de societate, ci și față de sine.

Scriitorul și gânditorul umanist francez M. Montaigne (1533 – 1592) afirma că scopul vieții este corelat organic cu cel al înfăptuirii responsabilității față de sine și față de cei din jur, iar R. Descartes era de părere că omul are posibilitatea să se realizeze, să pună în valoare energiile sale nebănuite, deoarece posedă două arme, două instrumente eficace: bunul simț și voința, iar farmecul acestora îl constituie responsabilitatea.

În epoca contemporană problema răspunderii și a responsabilității umane este abordată de pe poziții filosofice diferite. Astfel, în cadrul orientării filosofice existențialiste cu certe valențe umaniste este relevat un adevăr deosebit de mobilizator și anume că timpul ființei umane este măsurat, limitat și de aici ideea necesității trăirii lui intense. Este relevantă sub acest aspect remarcă lui J.P. Sartre care afirmă că „problema constă nu în a ști ce a făcut istoria din tine, dar și ce faci tu din ceea ce a făcut istoria din tine” (cf. 184).

Numeroși sociologi, psihologi, pedagogi, oameni de cultură evidențiază necesitatea cultivării spiritului de răspundere pentru propria devenire în primul rând la tânăra generație care se află în plin proces de formare și care reprezintă viitorul națiunii. Astfel, Henri Janne – Președinte al Colegiului Științific al Institutului de Sociologie al Universității Libere din Bruxelles, în introducerea la lucrarea lui Bertrand Schwartz „Educația mâine” arată că niciodată formarea omului încă din copilărie nu a fost mai fondată pe responsabilitatea personală ca astăzi: „Copilul trebuie, cât mai devreme posibil, să participe la definirea obiectivelor sale”. În aceeași ordine de idei autorul cărții amintite precizează că „Prin educarea elevilor în spiritul responsabilității, prin exercitarea democrației școlare... ei se vor forma ca cetățeni competenți și conștienți din punct de vedere politic, precum și muncitori apti să-și apere drepturile și să-și exercite responsabilitățile (143, p. 21).

Educarea tineretului în spiritul responsabilității pentru propria devenire se impune și deoarece nu este echitabil nici din punct de vedere al societății și nici al individului ca toată grija pentru formarea tânărului să cadă pe seama agenților educaționali. Alături de familie, școală, societate și cel educat este răspunzător în fața societății pentru ce va deveni și cum va fi el în viitor.

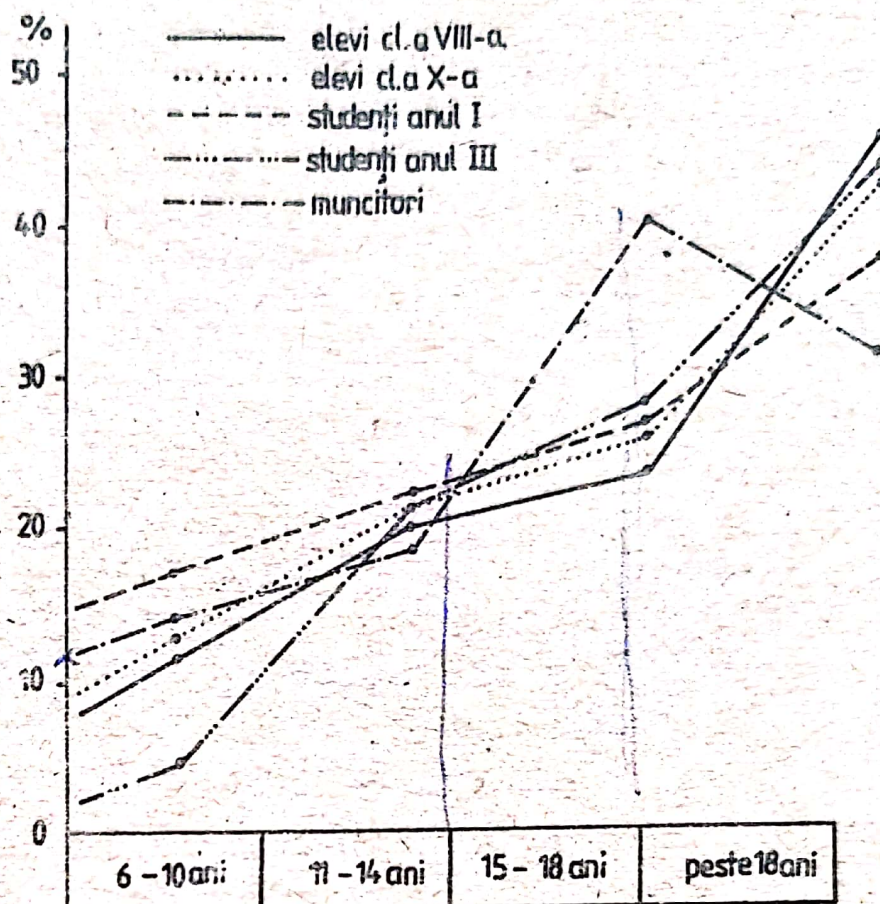
Cercetările întreprinse de noi* evidențiază creșterea gradului de conștientizare a responsabilității tinerilor pentru propria lor devenire odată cu înaintarea în vârstă, cu trecerea la o treaptă superioară de școlarizare și, mai ales, cu creșterea nivelului de maturizare socială. Un rol deosebit în acest proces îl are munca, activitatea cu multiplele ei valențe formative și autoformative.

Psihologul francez M. Debesse, referindu-se la deosebirea între adolescentul care intră în producție și cel care își continuă studiile relevă că primul se adultizează prematur, iar al doilea pășește mai încet spre maturizare socială, deși o atinge cu un bagaj intelectual mai complet (49).

Așa se explică, credem noi, faptul că tineretul muncitor la care în eșantionul nostru media de vârstă coincide cu cea a studenților din anul III, se caracterizează printr-un nivel mai înalt al răspunderii pentru propria formare.

* În perioada 1979 – 1982 am întreprins un studiu prin care am urmărit să cunoaștem în ce măsură tinerii (elevi, studenți și muncitori) sunt conștienți de răspunderea ce o au pentru propria lor formare. Am căutat să evidențiem în mod deosebit influența pe care o are nivelul de conștientizare al răspunderii subiecților pentru autoformare asupra performanțelor profesionale, a conduitei generale precum și asupra preocupărilor concrete de autoperfecționare. Cercetarea s-a efectuat într-un cadru mai larg și anume în ansamblul factorilor care contribuie la modelarea personalității tânărului. Vezi: A. B a r n a, *Conștientizarea răspunderii tineretului pentru propria lui formare*, în „Revista de pedagogie” 3/1983 și *Conștientizarea răspunderii preadolescentului pentru formarea propriei lui personalități*, în „Analele Universității din Galați”, Fascicule I, Științe sociale și umaniste, anul IV, 1981

Fig. 5.
Opinia subiecților privind vârsta la care o persoană poate să contribuie la propria sa formare.



Diferențele apreciabile privind nivelul conștiinței răspunderii de sine se exprimă și în opinia tinerilor privind vârsta la care o persoană este capabilă să participe la propria ei formare. Opinia subiecților privind această problemă este redată în fig. 5.

Răspunsurile studenților se centrează, după cum arată și graficul, în jurul a două perioade de vârstă: 15 - 18 ani (30,14%) și peste 18 ani (38,60%), ceea ce înseamnă de fapt plasarea vârstei la care ființa umană poate contribui la propria ei devenire mult după cea reală.

Subiecții studiați de noi asociază, de regulă, capacitatea de autoformare la anumite perioade și momente din viața individului (încheierea unui ciclu școlar, primirea buletinului, majoratul, alegerea profesiei, independența față de părinți), momente prin care în literatura sociologică este marcată maturizarea socială (184).

Prelucrarea datelor colectate de noi evaluează că tinerii conștienți de rolul pe care îl au în făurirea propriei lor personalități înregistrează performanțe superioare în activitatea profesională. Ei sunt stimulați în procesul de învățare și respectiv în muncă în primul rând de motive intrinseci, legate direct de activitatea pe care o prestează. Tinerii respectivi nu se declară mulțumiți de performanțele înregistrate iar ridicarea la cote superioare a rezultatelor obținute este dependentă în viziunea lor în primul rând de factorii ce țin de ei înșiși - perfecționarea metodelor și a

stilului de muncă, folosirea mai eficientă a timpului de lucru, stăpânirea mai temeinică a meseriei, lupta împotriva mulțumirii de sine ș.a. Tinerii care, răspunzând la întrebarea „Cine răspunde de formarea ta pentru viață?“, plasează pe locurile secunde factorul „Eu însumi“ sau ocolesc propriul rol în formarea personalității lor, condiționează obținerea unor rezultate mai bune în primul rând de motive independente de ei – îmbunătățirea condițiilor de muncă, înlăturarea subiectivismului în aprecierea activității, greutăți familiale etc.

Nivelul conștiinței răspunderii pentru propria formare se reflectă, de asemenea, în conduita generală a subiecților, în disciplină, în muncă, precum și în gradul de integrare socială. Studiul nostru evidențiază că tinerii cu un nivel mai înalt al conștiinței răspunderii de sine se disting printr-o conduită demnă și corectă. Ei înregistrează mult mai puține abateri disciplinare (transfer prin fluctuație, sancțiuni administrative, scăderea notei la purtare etc.) decât subiecții care pun pe locurile secunde factorul „Eu însumi“ în propria lor formare. Aceleași date reliefează că subiecții care minimalizează rolul tânărului însuși în formarea personalității lui se consideră nemulțumiți de relațiile pe care le au cu colegii, prietenii, cu șefii ierarhici. O analiză mai atentă a motivelor nemulțumirilor lor ne-a permis să evidențiem că mulți dintre ei privesc relațiile cu colegii și prietenii doar ca surse de la care ei așteaptă să primească ceva fără să dea nimic. Rezultă că subiecții respectivi se află la un stadiu inferior al maturizării sociale, care corespunde nivelului al III-lea potrivit studiilor făcute de C.E. Sullivan (90).

Cercetarea noastră evidențiază existența unei corelații ridicate între gradul de conștientizare a răspunderii tinerilor pentru făurirea propriei lor personalități și preocupările concrete pe linia autoeducației și autoinstruirii. Datele cuprinse în tabelul nr. 3 sunt edificatoare în acest sens.

Tabelul nr. 3

Corelația dintre conștientizarea răspunderii tineretului pentru propria formare și preocuparea pentru autoperfecționare

Categorii de subiecți	Total subiecți cercetați	Subiecți preocupați de autoperfecționare		Locul pe care plasează subiecții respectivi factorul „Eu însumi“				
				I	II	III	IV	Pe nici un loc
	N	N	%	%	%	%	%	
Elevi cl. a VIII-a	56	15	26,78	23,22	1,78	1,78	—	—
Elevi cl. a X-a	78	19	24,36	20,51	2,56	—	1,28	—
Studenți an I	98	22	22,44	19,38	—	1,03	—	2,04
Studenți an III	92	25	27,17	22,82	2,17	—	1,08	—
Muncitori	114	35	30,67	25,43	2,63	1,75	—	2,63
Total	438	116	26,48	22,36	1,82	0,91	0,45	0,91

După cum rezultă din tabel peste un sfert din totalul tinerilor studiați (26,48%) au preocupări pe linia autoperfecționării. În numărul acestora au fost incluși toți subiecții care, într-un fel sau altul, desfășoară în mod sistematic sau sporadic, pe baza unui plan scris sau mintal, o anumită activitate de automodelare cum ar fi: lărgirea în mod independent a cunoștințelor într-unul sau mai multe domenii, se preocupă pentru perfecționarea stilului de muncă intelectuală, a metodelor de lucru, folosirea mai rațională a bugetului de timp, învățarea în mod independent a unei limbi străine sau perfecționarea celei studiate în școală (facultate), fac sport, luptă împotriva unor vicii (fumat, abuz de cafea, alcoolism și a unor deprinderi și atitudini negative) se exersează în respectarea unui anumit regim alimentar etc. Aproape toți acești subiecți, (22,36% din totalul de 26,48%) fac parte din categoria celor care pun pe primul loc răspunderea tânărului însuși în propria lui devenire. În același timp se constată că nu toți subiecții care evidențiază rolul principal al tânărului în plămădirea propriei personalități au preocupări de autoperfecționare. Astfel, 33,11% desfășoară o activitate concretă de autoeducație, iar preocupări sistematice în acest sens manifestă doar 6,58% din întregul eșantion. Acest lucru este explicabil, întrucât a fi conștient de un anumit lucru nu înseamnă și a acționa într-un mod corespunzător. Totuși, nivelul înalt al conștiinței răspunderii pentru propria devenire, chiar dacă nu se materializează în toate cazurile pe plan acțional, are un rol dinamogen, este sursa unei tensiuni pe plan psihic și moral, provoacă lupta motivelor, a frământărilor care, în condiții prielnice, generează acțiuni concrete de autoformare și, în primul rând, de autocunoaștere – premisă și condiție esențială a procesului de autoeducație.

4.2. ROLUL ACTIVISMULUI ÎN AUTOMODELAREA PERSONALITĂȚII

Nu există nimic care să nu poată fi făurit de o muncă perseverentă și de o grijă încordată și atentă.

SENECA

Viața, existența omului este de neînchipuit fără activitate, fără un anumit grad de încordare psihică și nervoasă. Activitatea, munca (fizică sau intelectuală) este la fel de necesară omului ca și aerul, hrana, somnul, comunicarea. Numai oamenii cu dereglări fizice sau psihice preferă să nu lucreze. Absența motivației pentru activitate reprezintă o mare tragedie sufletească.

Cercetările făcute în tot mai multe domenii (fiziologie, medicină, sociologie, psihologie, sport etc.) evidențiază că activismul, solicitarea optimă a capacităților

fizice și intelectuale prezintă importanță nu numai în copilărie și tinerețe, ci în toate etapele vieții. Mai ales la vârstele înaintate activismul apare ca un excitant trofic, un element care dă vieții orientare și sens, contribuie la menținerea sănătății fizice și psihice, a capacității de muncă și creație, întreținerea tinereții fizice și spirituale, depășirea momentelor dificile în viață și activitate iar uneori un motiv de a ține în frâu boala.

Activismul presupune desfășurarea activității în limitele posibilităților de care dispune fiecare individ.

Cercetările demonstrează că atât activitatea peste limitele normale ale individului, cât și cele sub posibilitățile acestuia este dăunătoare sănătății fizice și psihice.

Studiile în domeniul psihologiei au evidențiat că oboseala (neliniștea emoțională) este mai pronunțată la elevii și studenții care învață după programe mai lejere, decât la cei care învață după programe cu un grad ridicat de complexitate.

Alte cercetări au relevat că organismul aflat în activitate își reface mai repede forțele decât cel aflat în stare pasivă. Astfel, experimental s-a stabilit că refacerea capacității de lucru a mâinii drepte, după efort, se produce mai repede dacă, în timpul destinat odihnei acesteia, individul va efectua o anumită activitate cu mâna stângă (70).

Este știut că mulți oameni se gândesc mai bine plimbându-se, decât stând jos; că oratorii manifestă tendința de a-și însoți expunerile cu gesturi, iar actorii preferă să-și învețe rolurile plimbându-se. Intensitatea funcțiilor psihice și fiziologice depinde de poziția corpului. S-a demonstrat că în cazul înlăturării, pe cale artificială, a senzațiilor vizuale, auditive și tactile, apar diferite halucinații. Acestea se manifestă mult mai pronunțat în poziția culcat decât în poziția stând jos. Rezultă că și cea mai mică încordare musculară care are loc în poziția șezând, în anumită măsură tonifică scoarța cerebrală și, prin aceasta, reduce intensitatea halucinațiilor. În cazul stării pasive (în poziția culcat) se reduc funcțiile intelectuale; de aceea nici nu se recomandă să încercăm rezolvarea în această poziție, a problemelor mai dificile.

Numeroase alte cercetări ca și experiența practică demonstrează că oamenii activi, perseverenți, cu o voință puternică se îmbolnăvesc mai rar, trăiesc mai mult, au o mai mare stabilitate fizică și emoțională. Deprinderea de muncă practică sistematic, transformată în obișnuință (denumită ca o a doua natură) reprezintă nu numai o condiție de asigurare a existenței, bunăstării, ci și a unei vieți îndelungate. Nu întâmplător aproape toți oamenii longevivi se disting prin hărnicie și sârguință necondiționată.

Potrivit cercetărilor făcute la laboratorul Universității din Birmingham (Anglia) persoanele care se dăruie cu tot sufletul activității desfășurate nu-și pierd potențialul de muncă, capacitățile creatoare odată cu vârsta. Capacitatea de muncă, de a gândi, de a învăța, de a crea continuă să se mențină la cote ridicate mult după vârsta medie. Pierderile inerente ce apar o dată cu vârsta (forța și vigoarea fizică) sunt compensate prin experiența dobândită, judecata, sociabilitatea, folosirea tehnicii moderne. Dovada grăitoare a potențialului de muncă și, mai ales, a celui de creație a persoanelor în vârstă o reprezintă faptul că peste 60% din realizările deosebite ale omenirii sunt rezultatul gândirii oamenilor trecuți de vârsta pensionării.

Astfel, *Graham Bell* a rezolvat problema echilibrului la avioane la 70 de ani, *Galilei* a terminat studiul său asupra stelelor la 72 de ani.

Numeroase exemple similare întâlnim în domeniul picturii, literaturii, muzicii, filosofiei etc.

Se pare că cele mai multe personalități care au dus o viață activă la o vârstă înaintată le găsim în domeniul muzicii. Pianistul *Murray Perahia* remarcă faptul că secretul vieții și activității îndelungate a personalităților muzicale se explică și prin aceea că sunt angajate absolut total, chiar cu pasiune în ceea ce fac. Muzica lor o mărturisește. Astfel *Cela Delavrancea* la sărbătorirea centenarului ei a interpretat la pian mai multe partituri. *Toscanini*, decedat la 89 de ani, dirija o orchestră cu doi ani înaintea morții. La 93 de ani *Andres Segovia* nu se despărțea de chitara sa, iar faimosul violonist *Pablo Casals* a cântat la instrumentul său fiind aproape nonagenar. De asemenea, celebrul pianist *Vladimir Horowitz* la peste 80 de ani iar *Mieczyslaw Horszowski* la peste 90 de ani continuau să apară pe scenele de concert interpretând cele mai dificile piese pentru pian. Să mai amintim că *Verdi* a compus una din capodoperele sale (opera „*Falstaff*”) la vârsta de 80 de ani.

Există și multe alte date care demonstrează că persoanele care reușesc (printr-o viață activă, prin preocupări de automodelare și autoperfecționare continuă) să-și întrețină o tinerețe fizică și spirituală, devin capabili de realizări valoroase după vârsta pensionării. Este grăitor în acest sens experimentul organizat în S.U.A.: la o facultate de drept din California au fost reangajați numai profesori trecuți de 70 de ani. În scurt timp aceasta a devenit cea mai bună facultate de pe teritoriul Statelor Unite.

Viața atestă că, la vârste egale, oamenii nu sunt considerați la fel de bătrâni. Fizicologul american *E. Djokel* a stabilit că foști gimnaști (ca și oamenii care toată viața s-au ocupat în mod regulat de sport) sunt mai tineri cu 10 – 20 de ani din punct de vedere al capacităților fizice și intelectuale în comparație cu cei care nu au avut nici un fel de preocupări în domeniul sportului (63).

Cercetările mai recente de gerontologie atestă că trecerea anilor nu duce la pierderea iremediabilă a unui număr mare de celule nervoase așa cum se credea până de curând. Involuția sistemului nervos (micșorarea volumului celulelor) poate fi mult atenuată prin întreținerea tonusului și a activității. Acestea fac posibilă și apariția, compensator, a unor legături între celule (sinapse) extrem de importante, căci ele se corelează cu posibilitățile sporite de înmagazinare și utilizare a experienței câștigate, cu posibilitatea unor combinații asociative cu creativitatea. În absența unei vieți active (mai ales pe plan fizic și spiritual) rețeaua dintre celule se usucă, asemenea ramurilor unui pom, iar performanțele în plan intelectual se reduc simțitor, ceea ce corespunde cu o îmbătrânire rapidă și nu rareori nevroză și alte stări patologice. Substituitele medicinale cele mai sofisticate nu pot înlocui o necesitate umană evidentă – solicitarea, viața activă.

Ființa umană reprezintă un sistem capabil de autoreglare și autoperfecționare. Majoritatea covârșitoare a oamenilor de știință care se ocupă cu sănătatea fizică și psihică a ființei umane sunt de părere că nu în primul rând pe calea medicației putem face omul mai sănătos, mai puternic, mai perfect, mai activ. Medicamentele, fie ele și cele mai perfecționate, reprezintă ceva exterior organismului, slăbesc personalitatea în ansamblul ei, subminează încrederea în forțele și posibilitățile proprii, creează dependența de factorii externi.

Reputatul om de știință academicianul P.K. Anohin remarcă pe bună dreptate că propaganda mijloacelor chimice (medicamentelor și pilulelor) de însănătoșire fizică și psihică are un efect demobilizator. Ea conduce la concluzia „De ce să te preocupi de autoperfecționare, de îmbunătățirea condițiilor sociale, de existența omului dacă putem avea pilule capabile să ridice capacitatea intelectuală”. Același autor atrăgea atenția asupra faptului că, dacă se vor crea condiții de ridicare a capacităților fizice și intelectuale pe cale artificială (folosirea substanțelor chimice), este pe deplin posibil ca, prin dezvoltarea ulterioară a științei, să ne dăm seama că am introdus în creierul uman schimbări nedorite pe care nu le mai putem înlătura (63, p. 14 – 15).

În comparație cu astfel de mijloace de activizare, cele bazate pe folosirea absolut independentă a rezervelor psihicului uman, pe exersarea capacităților psihice și intelectuale fac din ființa umană un creator liber al propriei personalități.

Activismul, munca intensă reprezintă, totodată, un remediu pentru învingerea unor momente dificile ce apar în viața și activitatea umană. Pentru exemplificare, redăm două fragmente din scrisorile adresate de savantul englez Ernest Rutherford elevului și colaboratorului său P. L. Kapița (astăzi academician și laureat al premiului Nobel) care, după ce în 1934 a plecat în U.R.S.S. să-și viziteze părinții, a fost împiedicat să se întoarcă la Cambridge unde se formase ca om de știință:

„...S-ar putea să afirmi că nu cunosc bine situația în care te afli, dar sunt încredințat că fericirea dumitale depinde de măsura în care vei reuși să lucrezi cu spor la laboratorul dumitale. Prea multă introspecție dăunează oricui...” (21.XI.1935).

„...Începe munca dumitale de cercetare chiar dacă nu va fi la nivel mondial, începând-o cât mai repede și o să te simți dintr-o dată mult mai fericit. Cu cât munca va fi mai grea, cu atât îți va rămâne mai puțin timp să te gândești la necazuri. Cunoști proverbul potrivit căruia fiecărui câine îi prinde bine să aibă și câțiva purici, deși dumneata, o simt, ai cam prea mulți...” (15.V.1936) (77, p. 186).

Același remediu – activitatea – poate fi folosit și în situația unor stări depresive generate de starea sănătății: „Un om înțelept – scria filosoful german I. Kant – știe să împiedice întotdeauna înrădăcinarea ideii că este bolnav. Dacă îl încearcă frica că ar avea o anumită boală, el va înlătura ideile legate de o asemenea presupunere. Iar dacă boala se va instala, va deveni un fapt real, el se va concentra asupra preocupărilor cotidiene și va căuta să se deconecteze de ideea bolii...”. Kant remarcă, pe bună dreptate, că totdeauna trăiesc mai mult cei care se preocupă mai puțin de prelungirea vieții dar sunt preocupați pentru a nu o scurta printr-un amestec nedorit în natura noastră binefăcătoare.

Studiile demonstrează că premisele activismului ființei umane, manifestate în tendința spre independență, spre acțiune, în general, sunt genetice. Aceste premise sunt în legătură directă cu substanțele biologice active (catecholamine) existente în creierul uman. Potrivit cercetărilor interdisciplinare (conduse de dr. în științe medicale V. Rotemberg) substanțele respective stimulează comportamentul activ având un rol important atât în asigurarea sănătății fizice cât și a celei psihice a individului. În situația când individul este activ, cantitatea consumată de aceste substanțe este acoperită integral de cea produsă de organism. În cazul stării pasive a individului, consumul tinde să depășească cantitatea produsă, ceea ce generează o serie de dereglări de natură fizică și psihică (130). Deocamdată aceasta este doar o ipoteză, deși a fost probată de numeroase date experimentale.

În lumina rezultatelor acestor cercetări, starea fizică și psihică a individului într-o situație dată depinde în mai mare măsură de atitudinea și poziția lui (activă sau pasivă) decât de situația respectivă. Ele pledează pentru o atitudine activă chiar și în situații care, la un moment dat, ni se par fără ieșire. Pentru sănătatea fizică și psihică a ființei umane prezintă importanță nu numai rezultatul final, ci și modalitatea de a se ajunge la acest rezultat.

Cercetările făcute evidențiază că ființa umană primește pe cale genetică doar premisele activismului, realizarea lui efectivă fiind o problemă de educație și de autoeducație.

Dacă în primii ani de existență, când copilul nu dispune de posibilitățile reale pentru un comportament activ, asigurarea lui cu cele necesare reprezintă o

necesitate, ulterior (aproximativ 4–5 ani) tutelarea excesivă, efectuarea în locul lui a activităților pe care singur (sau cu ajutorul părinților) este în stare să le facă, blochează tendința spre independență, spre efort și, mai ales, dezvoltarea normală. Este știut că obținerea unui lucru prin eforturi proprii produce mari satisfacții chiar și la o vârstă fragedă, iar de la o anumită etapă a dezvoltării, procesul căutării, al activității, poate deveni mai interesant decât însuși rezultatul spre care tindem. Aceasta se poate constata și la adulți. Oamenii de seamă își amintesc cu mai mare plăcere de momentele trăite în procesul căutărilor, al cercetării propriu-zise, decât de cele ale reușitei și recompensării rezultatelor obținute. De altfel, pentru oamenii de seamă recompensa majoră o reprezintă însuși procesul creației.

Concluzionând, putem spune că valorificarea premiselor naturale, genetice ale activismului uman depinde de modul de viață al individului, de preocuparea lui permanentă, încă din tinerețe, pentru exersarea capacităților fizice și intelectuale cu care a fost înzestrat. Mărturie în acest sens o constituie viața și activitatea oamenilor de seamă. Ne vom rezuma la un singur exemplu luat din relatarea reputatului om de știință român, academician Ștefan Milcu. Răspunzând la întrebarea unui ziarist: „Cum a reușit să-și păstreze perfect, la vârsta de 87 de ani, tinerețea intelectuală“, acesta a declarat că încă din adolescență și-a dat seama că organul principal pe care poate și trebuie să-l dezvolte și pe care trebuie să-l folosească în lupta pentru existență este creierul, ca organ suprem, celelalte organe fiind accesoriile lui. „Pentru aceasta – mi-am spus încă de atunci – trebuie să-mi educ creierul într-un anume fel, să-l dotez, să-l modelez, să-l mobilizez... Acest creier continuu mobilizat, mai mult de o jumătate de secol, a fost ținut în permanentă activitate“ („MAGAZIN“, nr. 7 din 17.02.1990, pag. 9).

4.3. FOLOSIREA RAȚIONALĂ A BUGETULUI DE TIMP – PREMISĂ A EFICIENȚEI AUTOEDUCAȚIEI

Când am ști ce să facem cu viața noastră, când am putea să dăm, în fiecare moment cea mai bună întrebuințare a energiei de care dispunem – ce lume ar fi... Adevărat paradis.

AL. VLAHUȚĂ

Analizat din punct de vedere filosofic, timpul are două dimensiuni fundamentale: una obiectivă, determinabilă, quantificabilă în minute, ore, zile etc., aceeași pentru toți oamenii, alta subiectivă, resimțită diferit de fiecare dintre noi, extrem de labilă de la un subiect la altul. Când discutăm problema timpului raportat la ființa umană avem în vedere latura subiectivă, cea care diferă de la om la om.

Este un adevăr binecunoscut că dimensiunea timpului necesar efectuării unei activități (de producție, de învățare, de creație etc.) se află în raport invers proporțional cu principalele calități intelectuale, structurale, psihice, fizice ale fiecărui individ în parte. Cu cât aceste calități sunt la indici superiori, cu atât timpul necesar pentru realizarea activității se micșorează, iar reciproca este și ea valabilă (107).

Așadar, existența calităților formate prin educație și mai ales prin autoeducație la un nivel cât mai înalt permite individului uman să economisească timpul, să facă mai mult într-o unitate de timp.

Importanța folosirii raționale a timpului a fost subliniată nu o dată de oamenii de seamă – filosofi, scriitori, personalități culturale și științifice. Adresându-se tineretului, fizicianul autodidact B. Franklin îl prevenea să nu risipească timpul deoarece acesta, este materia din care e făcută viața. Problema folosirii eficiente, raționale a timpului de lucru și de odihnă nu vizează numai tineretul, ci și toate celelalte vârste active. Existența sau lipsa priceperii de a folosi rațional timpul, de a-și organiza și planifica activitatea poate constitui un criteriu de apreciere a gradului de pregătire pentru autoeducație și chiar de eficiență a preocupărilor de autoformare. După modul în care individul își petrece timpul, după preocupările lui, după gradul de organizare a activității ne putem da seama indirect de nivelul pregătirii lui pentru autoeducație, așa cum după nivelul coloanei de mercur a termometrului ne dăm seama de variația temperaturii.

În zilele noastre folosirea rațională a bugetului de timp reprezintă o importantă problemă socială, pedagogică și culturală care privește atât individul, cât și societatea. Individul, deoarece dezvoltarea sa fizică și intelectuală este dependentă de întrebuințarea pe care i-o dă timpului. Utilizarea eficientă a timpului condiționează dezvoltarea personalității, favorizează ridicarea și perfecționarea calificării profesionale, lărgirea orizontului de cultură generală, dezvoltarea aptitudinilor, ceea ce se realizează în primul rând prin autoeducație. Folosirea rațională a timpului privește și societatea, întrucât de aptitudinile creatoare ale membrilor săi depinde mersul înainte și progresul omenirii. Timpul reprezintă astăzi mai mult ca oricând o mare avuție a societății și, ca orice bun, se cere a fi prețuit la cuvenita lui valoare și apărut de tentații păgubitoare pentru individ și societate.

Obișnuința de a folosi eficient timpul de lucru și de odihnă nu se formează în mod spontan, ci, după cum remarcă pe bună dreptate savantul englez Bertrand Russell, este un produs al educației.

În literatura pedagogică și sociologică se vorbește tot mai mult de necesitatea pregătirii tineretului în vederea folosirii raționale a bugetului de timp. Se apreciază că educând tânăra generație în sensul unei juste întrebuințări a timpului, acesta va ști să pună mai bine în valoare propriile disponibilități și să aprecieze judicios valorile sociale. Considerăm că nu este deloc exagerată afirmația lui Georges Lerbet

care arată că într-un viitor nu prea îndepărtat dictonul „Spune-mi cu cine te întâlnești ca să-ți spun cine ești” va suna: „Spune-mi cum îți petreci timpul ca să-ți spun cine ești” (172).

Dacă ne referim la timpul liber, necesitatea folosirii cât mai raționale a acestuia se impune și datorită faptului că ponderea acestuia va crește în viitor tot mai mult, ca urmare a reducerii timpului efectiv de lucru. Oamenii pot întrebuința timpul liber în scopuri variate; divertisment, destindere, dezvoltare etc. Folosirea acestuia pentru autodezvoltare, autocultivare constituie o investiție de cea mai mare importanță. Aceasta cu atât mai mult cu cât potrivit cercetărilor făcute, timpul liber va căpăta din ce în ce mai mult o notă culturală tot mai accentuată; omul de mâine va fi solicitat din ce în ce mai mult în timpul său liber de tot felul de activități cultural-educative. Aceleași cercetări demonstrează că indivizii care nu s-au deprins să dea timpului liber o întrebuințare superioară, cad pradă plictiselii, care, după opinia lui P. Lengrand, este, pentru spirit, un flagel tot atât de redutabil și tot atât de nefast ca microbii, pentru corp (84). Fără îndoială că „arta” folosirii timpului într-un mod care, în loc să-i dăuneze omului, să-l ajute în dezvoltare, să-i permită să se relaxeze și să-i ofere instrumentele cunoașterii, reflexiei și exprimării gândurilor și sentimentelor, se învață încă din tinerețe.

Pregătirea tineretului în spiritul folosirii cât mai eficiente a timpului de lucru și a timpului liber constituie totodată și o pregătire pentru autoeducație, deoarece activitatea de autoformare, având un caracter relativ independent și desfășurându-se din proprie inițiativă, necesită din partea individului spirit de autoorganizare și priceperea de a chibzui cu maximă eficiență bugetul de timp.

În cadrul cercărilor întreprinse pe linia pregătirii tineretului pentru autoeducație am elaborat și o metodologie de pregătire a tinerilor pentru folosirea eficientă a bugetului de timp pe care am experimentat-o la ultimele clase gimnaziale (18, 21). Întrucât o serie de tehnici și procedee de lucru din această metodologie pot fi ușor adaptate pentru orice vârstă, o prezentăm, în sinteză, în cele ce urmează.

Pornind de la faptul că activitatea elevilor (ca și a adulților) se desfășoară ciclic, în cadrul celor 24 de ore ale zilei sau în cadrul celor 168 de ore a unei săptămâni, în etapa experimentului constatativ am studiat modul de repartizare a timpului de către preadolescenți, pentru diferite trebuințe, într-un ciclu întreg. În acest scop, după o pregătire corespunzătoare, elevii au fost puși să înregistreze, timp de 21 de zile, toate activitățile desfășurate într-un ciclu întreg, precum și durata acestora. În scopul centralizării datelor, în vederea prelucrării lor, am întocmit o fișă de evidență a bugetului de timp pentru o săptămână (vezi fișa de evidență a bugetului de timp). Fișele au fost verificate, urmărindu-se ca totalul consumurilor de timp trecute în cele șapte coloane care indicau zilele să însumeze 1 440 de minute, iar totalul consumurilor de timp săptămânal să fie egal cu 10 080 minute.

NUMELE

PRENUMELE

ȘCOALA CL.

FIȘA

de evidență a bugetului de timp
săptămâna de la până la

Activitatea desfășurată		Timpul afectat activității (în minute)								Total minute pe săptămână	Media pe zi
		Zilele săptămânii									
		L	M	M	J	V	S	D			
I	a) Somn										
	b) Toaleta și alte trebuințe personale										
	c) Timp pentru masă (dimin. prânz-seara)										
	d) Deplasarea până și de la școală										
	Total minute treb. personale (I)										
II	a) Participare la lecții										
	b) Consultații, meditații										
	c) Pregătirea lecțiilor										
	Total minute activități școlare (II)										
III	a) Lectură beletristică										
	b) Lectură științifică										
	c) Emisiuni (radio, TV) recreative										
	d) Emisiuni științifice										
	e) Spectacole										
	f) Cercuri										
	g) Act. gospodărească										
	h) Sport, plimbări										
	i) Act. obștească										
	j) Alte act. recreative										
	k) Instructive										
	Total minute activitate în afara clasei (III)										
Total minute I, II, III											

Prin însumarea datelor din cele trei fișe de la rubrica „total minute pe săptămână” și împărțirea rezultatului la 21 de zile s-a obținut consumul de timp pentru trebuința respectivă ce revine, pe zi, de elev cercetat. Compararea consumului mediu de timp efectiv, stabilit de către elevi pentru satisfacerea diferitelor trebuințe cu consumul planificat, stabilit pe baza recomandărilor din literatura pedagogică (22), a evidențiat o serie de deficiențe în folosirea bugetului de timp de către elevi. Ele au constat, mai ales, în distribuirea nerațională a timpului pentru diferite activități, folosirea orelor nepotrivite pentru unele trebuințe, consumul excesiv și neeficient de timp pentru unele activități în detrimentul altora. Pornind de la datele obținute în cadrul experimentului constatativ, am organizat un sistem de măsuri educative menite să ducă la pregătirea psihologică și metodico-practică a elevilor în vederea organizării corespunzătoare a activității și folosirii eficiente a bugetului de timp. Cu diferite prilejuri (ore educative, cercuri pentru elevi, jocuri, concursuri, discuții individuale) elevii au fost familiarizați cu maxime, cugetări, proverbe, zicători, care subliniază importanța prețuirii timpului, cu jurnalele și programele de activitate ale personalităților de seamă.

Pentru a-i convinge pe elevi de deficiențele ce le au în modul de folosire a timpului și a-i determina să-și pună problema folosirii lui mai eficiente, într-o oră educativă ei au fost puși să compare consumul individual de timp notat pe fișă, atât între ei cât și cu modelul oferit de noi privind consumul orientativ pentru vârsta lor. În cadrul aceleiași ore s-a pus în dezbateră fiecarei clase experimentale problema „Prin ce căi putem evita folosirea nerațională, neeficientă a timpului”. Propunerile elevilor (cele cu caracter general) au fost sintetizate și prezentate la panoul destinat schimbului de experiență sub formă de „Regulă pentru folosirea eficientă a timpului” și „Cerințe privind organizarea rațională a activității școlare” (vezi partea a II-a 1.2 „Reguli personale”).

În încheierea orei educative li s-a cerut elevilor să studieze acasă încă o dată, cu atenție, fișele și caietele cu înregistrarea activității desfășurate și pornind de la deficiențele constatate, să arate în scris cum își propune fiecare să lupte pentru întrebuintarea mai rațională a timpului. Pentru a sprijini elevii în respectarea sarcinilor pe care și le-au propus pe linia întrebuintării mai economicoase a timpului, am elaborat pe baza „Calendarului moral” al lui B. Franklin, un program pe care l-am dat elevilor din clasele experimentale. Programul este foarte simplu. El cuprinde căile de economisire a timpului pe care și le-a propus fiecare elev și zilele săptămânii. Sub forma grafică programul se prezenta în felul următor:

Căile de economisire a timpului	PERIOADA						
	de la			până la			
	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică

Elevilor li s-a cerut ca seara, înainte de culcare, să noteze în rubricile care indică, pe orizontală, căile de economisire a timpului, iar, pe verticală, ziua, succesele (ori de câte ori au reușit să respecte ceea ce și-au propus) cu plus, iar insuccesele, cu minus. Dacă în ultima zi a săptămânii elevii reușeau să aibă numai succese (plusuri) în realizarea sarcinii pe care au urmărit-o în mod special în acea săptămână, ei treceau în săptămâna următoare la o altă sarcină, economisirea timpului într-o altă direcție.

Completarea programelor a fost urmărită prin întâlnirile individuale și colective care, la început, se țineau săptămânal iar apoi, bilunar. În același timp s-a organizat controlul reciproc între elevi. În unele situații mai dificile am atras și membrii familiei preadolescenților în sprijinirea acestora, în aprecierea obiectivă a rezultatelor înregistrate.

La terminarea experimentului care a durat un an școlar s-a făcut din nou înregistrarea timpului consumat de elevi pentru diferite trebuințe folosindu-se metodologia din pre-test. Redăm în tabelul ce urmează consumul mediu de timp/elev/zi (în ore și minute) pentru cele trei categorii de trebuințe.

Perioada de comparație	Trebuințe personale	Activitatea școlară	Activitatea în afară de clasă	Total
pre-test	11,56	7,30	4,35	24
post-test	11,03	7,58	4,59	24

Din tabel rezultă că în post-test consumul mediu de timp pentru trebuințe personale a scăzut cu 35 de minute, în schimb, a crescut timpul destinat activităților școlare (cu 28 de minute și al celor extrașcolare cu 24 de minute). Surplusul de timp destinat activității școlare a fost utilizat mai ales în scopul completării cunoștințelor la obiectele preferate prin folosirea surselor suplimentare. Activitatea extrașcolară a devenit mai bogată, mai variată și mai ritmică. Cea mai mare parte a timpului destinat acestei activități a fost consacrată preocupărilor cu un pronunțat caracter formativ. Astfel, deși a scăzut considerabil timpul petrecut în fața micului ecran (de la 108 la 75 de minute), a crescut numărul emisiunilor științifice vizionate de elevi. La majoritatea preadolescenților (54%) s-a constatat tendința de a-și planifica activitatea școlară și extrașcolară.

Din sondajul efectuat pe parcursul cercetării, cât și la încheierea acestuia, asupra opiniei unor agenți educativi (diriginți, profesori, părinți) și a subiecților

cercetați, se desprinde concluzia că experimentul organizat a avut o rezonanță pozitivă asupra preadolescenților sub multiple aspecte. Activitatea școlară și extrașcolară a majorității elevilor a devenit mai sistematică și mai organizată, s-a schimbat atitudinea lor față de sarcinile școlare și cele în afară de clasă, au crescut performanțele lor școlare. În același timp, au dispărut stările de încordare și de nervozitate în procesul învățării, manifestate la numeroși elevi înainte de experiment. Deși activitatea școlară și extrașcolară a elevilor a devenit mai bogată și mai variată, pentru mulți dintre ei timpul a încetat să mai fie un veșnic adversar, ceea ce dovedește că organizarea rațională a activității și folosirea eficientă a timpului se învață, se educă, și se autoeducă (21).

PARTEA A DOUA

CAPITOLUL I

METODELE AUTOEDUCAȚIEI

*Spre metodă e împins numai acela
cărui empiria i-a ajuns o povară.*

FRANCIS BACON

Preocupându-se să realizeze un obiectiv oarecare ființa umană prefigurează (imaginează) ca deja realizat acel obiectiv, îl transpune de pe planul ideal în planul real. Instrumentul, „Vehiculul” care ne conduce de la scopuri la realizarea scopurilor, a fost denumit de vechii greci prin termenul de „methodos” ce se traduce prin: „drumul spre...”, „cale de acțiune” sau „cale de urmat” în vederea atingerii unor scopuri determinate.

Problema metodelor prezintă un interes deosebit în orice domeniu de activitate-productie, cercetare, educație etc. deoarece, de natura și eficiența lor depinde însăși atingerea obiectivelor și realizarea sarcinilor propuse. Tocmai în această accepțiune metoda este definită de filosoful polonez T. Kotarbinski ca fiind un mod conștient și sistematic de desfășurare a unei acțiuni eficiente (81, p. 85).

În activitatea de formare și autoformare a personalității, metoda are rolul să orienteze cunoașterea adevărului, să stimuleze inițiativa, inventivitatea și creativitatea individului în asimilarea și mănuierea surselor informaționale.

Esențialul în metodă este cultivarea puterii de receptivitate și de judecată a lucrului nou, dublată de capacitatea de a ști „cum să înveți”, „să te formezi”, să sistematizezi cunoștințele acumulate. Totodată metoda servește drept tehnică de execuție mijlocind obținerea performanțelor dorite; arată cum să procedăm, cum să ne formăm anumite calități, priceperi și deprinderi, cum să realizăm anumite obiective de ordin cognitiv, afectiv sau psihomotor. După cum precizează prof. Ioan Cerghit metoda aduce în atenția noastră o serie de indicații, prescripții, reguli, comenzi, instrucțiuni cu privire la modul cum trebuie să se acționeze cu eficiență. Prin intermediul metodei, subiectul stăpânește acțiunea de automodelare, o dirijează, o corectează și o reglează în permanență.

Cercetările făcute, ca și experiența practică, demonstrează că în procesul automodelării personalității, atât succesele cât și insuccesele se datorează în bună

măsură metodelor și mijloacelor folosite. În ceea ce privește abordarea metodelor autoeducației întâlnim o mare diversitate de încercări de analiză, sistematizare și clasificare a acestora, de la absolutizarea unor metode și mijloace ale educației de sine până la interpretarea lor nuanțată, dialectică.

Astfel, o serie de autori (W. Stern, F. Forster, G. Kersensteiner), pornind de la concepția potrivit căreia omul ar avea tendințe agresive înnăscute, pun accentul pe mijloacele de autoconstrângere în procesul autoformării personalității. După opinia lor, prin astfel de mijloace s-ar realiza atât înăbușirea viciilor înnăscute cât și a influențelor sociale negative (cf. 15). În realitate, autoeducația nu se reduce la autoconstrângere și nici nu este în primul rând definită prin aceasta, căci scopul și sarcinile urmărite prin autoformare sunt în concordanță cu scopurile și interesele individului. Exagerând importanța mijloacelor de autoconstrângere, concepțiile respective minimalizează rolul altor categorii de metode în procesul autoeducației.

Ca și în educație, și în procesul autoeducației au existat, cu decenii în urmă, tendințe de a căuta o metodă universală, mai ales sub forma unor sisteme universale de exersare, cum ar fi „gimnastica volitivă“, „școala autostăpânirii“, „cinci minute pentru sănătate“ etc. Fără a nega în totalitate rolul autoformativ al acestor sisteme de exersare, care conțin multe elemente pozitive, folositoare, rezultatul general al utilizării unor asemenea metode unice, considerate universale, poate fi exprimat după opinia lui V. Levi în formula „Cei deștepți au devenit mai deștepți, proștii au devenit mai proști, iar marea masă de oameni nu s-a schimbat în nici un fel“ (85).

Astăzi există o unanimitate de vederi privind necesitatea unui sistem de metode și mijloace prin care se realizează educația de sine, nu însă și în ceea ce privește modul de clasificare și ierarhizare a acestora. Astfel, A. Aret clasifică metodele autoeducației în trei categorii și anume:

a) metode și procedee pentru dezvoltarea rațiunii, a proceselor intelectuale în care include: autoconvingerea, regulile personale, autosugestia, programul autoeducației;

b) metode pentru dezvoltarea sentimentelor: autoconsolarea, autostimularea, autocondamnarea, autopedepsirea;

c) metode pentru dezvoltarea voinței: autocomanda, autointerzicerea, autoaprobarea, jurământul ș.a.

Autorul nu acordă însă atenția cuvenită corelațiilor existente între metodele existente și rolului fiecăreia dintre ele în dezvoltarea tuturor componentelor personalității.

Alți autori, pornind de la legătura ce există între educație și autoeducație, deduc metodele autoeducației din cele ale educației. În acest caz convingerea

devine autoconvingere, recompensa, autorecompensă, pedeapsa, autopedeapsă etc. Un asemenea mod de abordare impune luarea în considerare a faptului că, în procesul autoeducației, ființa umană se află într-o dublă ipostază – de obiect și subiect al educației, este în același timp educat și educator. Dubla ipostază a subiectului în procesul autoeducației își spune cuvântul atât în ceea ce privește metodele folosite cât și în ponderea și rolul fiecăreia dintre ele. Mijloacele de autostimulare, de autorecompensă au un rol mult mai redus în autoeducație decât în procesul educației. Autostimularea și autorecompensa, în procesul autoeducației, reprezintă însăși realizarea sarcinilor propuse. „Am considera absurd – afirma cunoscutul psiholog american J.S. Bruner – ca cineva să aibă ideea de a ne răsplăti... pentru faptul că ne-am satisfăcut curiozitatea“ (32). Ceea ce ne activează și ne satisface curiozitatea rezidă în însuși procesul de obținere a informației noi și în calitățile pe care ni le-am format în procesul educației de sine. Autostimularea își dovedește totuși eficiența în situații în care motivele autoeducației nu sunt suficient de puternice. Întărirea rezultatelor pozitive obținute pe linia autoformării (prin autorecompensă, vizionarea unui film, a unui spectacol, o plimbare, procurarea unui obiect mult dorit etc.) este binevenită în astfel de cazuri.

*
* *

În abordarea și clasificarea metodelor și mijloacelor autoeducației noi pornim de la teza, îmbrățișată de un număr tot mai mare de pedagogi și psihologi (A. Aret, I. Cerghit, I. Comănescu, I. Nicola) potrivit căreia procesul autoformării personalității poate fi examinat în lumina metodologiei cibernetice. În spiritul acestei metodologii ființa umană reprezintă un sistem autoinstruibil și autoeducabil. Autoeducația constituie, prin excelență, un proces de comandă și control, o formă complexă de autoreglare în lumea umană, un caz particular al autoconducerii și autodirijării în scopul autoperfecționării.

În lumina considerațiilor de mai sus, ținând seama de rezultatele cercetărilor făcute și de propriile noastre investigații pe această linie, considerăm că procesul autoeducațional presupune un sistem care cuprinde: metode și mijloace de precizare a conținutului educației de sine; metode și mijloace de autocontrol; metode și procedee de autostimulare a preocupărilor autoformative precum și sistemul mijloacelor de autoconstrângere. Acest sistem poate fi completat cu metode de autoeducație și creativitate individuală.

CAPITOLUL II

METODELE ȘI PROCEDEEELE DE PRECIZARE A CONȚINUTULUI AUTOEDUCAȚIEI

2.1. PROGRAMUL AUTOEDUCAȚIEI

*Planurile cele mai bine concepute
riscă să dea greș dacă nu sunt îndată
puse în aplicare.*

G.T. OXENSTIERNA

Încă la începutul erei noastre, filosoful și criticul roman L.A. Seneca arată că „puțini sunt aceia care își orânduiesc viața și lucrurile după un plan; ceilalți, la fel ca aceia care plutesc pe un fluviu, nu merg, sunt purtați”. Studiile făcute în diferite țări și la diferite vârste și categorii de subiecți (15, 18, 40) evidențiază că, remarcă lui Seneca își păstrează în bună măsură valabilitatea și astăzi în sensul că, relativ puțini oameni își desfășoară activitatea după un program individual dinainte stabilit.

Pe lângă cauzele generale (lipsa priceperii și a obișnuinței de a lucra după un program individual, neînțelegerea avantajelor activităților planificate etc.) în procesul autoformării prefigurarea acțiunilor este îngreunată de complexitatea și specificitatea acestui proces. Este dificil să ne planificăm, spre exemplu, ca până la o anumită dată să ne formăm o anumită trăsătură de voință și caracter sau să ne debarasăm de un anumit viciu. Dar nu numai elaborarea, ci mai ales respectarea programului în procesul automodelării ridică probleme deosebite. Așa se și explică existența unor opinii diferite și chiar contradictorii privind desfășurarea activității de autoformare pe baza unui program. Relatările tinerilor studiați de noi sunt sugestive sub acest aspect. „Când îmi fac un program, nu reușesc să respect tot ce îmi propun, de aceea nu văd rostul lui” (F. 171) „Mi se pare imposibil să lucrezi cu randament fără un program”. (f. 54) „Cum să-mi planific ca, într-un anumit moment, să-mi însușesc ceva anume, să-mi dezvolt o trăsătură de caracter? Mi se pare imposibil” (f. 39). „Așa cum resursele de energie, de apă, de hrană ș.a. de care nu dispunem în cantități suficiente, le economisim, le drămuim cu atât mai mult cu cât acestea se împrăștiează, este firesc să procedăm la fel și cu timpul, să-l folosim cât mai rațional, planificându-ne activitățile ce le desfășurăm” (f. 139). „Autoformarea planificată este nu numai necesară, dar și pe deplin posibilă. O

zicală spune că «fărăma de aur pierdută o poți găsi, dar timpul irosit, nu». Este explicabilă deci necesitatea unei activități planificate“ (f. 142).

Necesitatea și importanța programului în procesul autoeducației este evidențiată îndeosebi de tinerii care s-au convins în practică de rolul deosebit al acestuia în educația de sine. Spre această concluzie ne conduce și viața și activitatea oamenilor de seamă, care, pe lângă opera lor științifică și culturală, ne-au lăsat și o altă operă, nu mai puțin importantă, constând în exemplul unei munci perseverente și ordonate, desfășurată pe baza unui program. Asemenea exemple sunt foarte numeroase. Astfel, la vârsta de 16 ani T. Maiorescu, făcându-și autoanaliza detaliată a activității în anul care a trecut, își propune pentru anul care vine următoarele: „Vreau să știu cel puțin a citi toate limbile europene; perfect însă voi ști limba latină, română, germană, franceză, engleză, semiperfect cea italiană și cea greacă veche. O să mă apuc în semestrul următor să scriu la *Gazeta Transilvaniei*. O să mă apuc de câteva nuvele umoristice. Afară de aceasta voi căuta să devin între cei dintâi trei ai clasei“ (89, p. 31).

Este deosebit de interesant mai ales sub aspect metodic programul de formare a caracterului, al savantului și omului politic american B. Franklin. Datorită caracterului concret, intuitiv și a valorii sale instructive deosebite, redăm în extenso acest program, așa cum a fost el descris de autor:

„Mi-am făcut o cărțuție de 13 pagini, purtând fiecare în cap numele unei virtuți. Am liniat apoi pagina cu cerneală roșie, stabilind șapte coloane, una pentru fiecare zi a săptămânii, punând în capul fiecărei coloane litera inițială a zilei. Am tras apoi treisprezece linii transversale, la începutul cărora am scris litera inițială a fiecăreia din cele treisprezece virtuți. Pe această linie și în coloana zilei, făceam un mic semn (plus sau minus), cu cerneală, pentru a nota greșelile pe care, după examenul meu, recunoșteam că le făcusem împotriva acelei virtuți.

Mă hotărâi să dau, în mod succesiv, fiecărei virtuți o săptămână de atenție serioasă. Astfel, marea mea grijă, în timpul primei săptămâni, fu să nu fac cea mai mică greșală împotriva cumpătării, lăsând toate celelalte virtuți să meargă după voie, dar însemnând în fiecare seară greșelile zilei. Dacă după prima săptămână mă credeam destul de întărit în practica primei virtuți și destul de departe de influența defectului opus, încercam să-mi extind atenția asupra celei de a doua și, procedând astfel până la ultima, puteam să fac o cursă completă în treisprezece săptămâni, și să o reîncep de patru ori pe an.

După cum un om care vrea să-și curețe grădina nu încearcă să smulgă toate ierburile stricătoare dintr-o dată, ci începe mai întâi cu o porțiune limitată, pentru a nu trece la alta decât când a terminat lucrul la prima, tot așa speram să gust plăcerea îmbucurătoare de a vedea în paginile mele progresul pe care îl făceam într-o

virtute prin micșorarea succesivă a numărului de semne, până ce, în fine, după ce reîncepusem de mai multe ori, avui fericirea să găsesc carnetul alb de tot, după un examen continuu de treisprezece săptămâni" (61, p. 111 – 112).

Prezentăm în continuare forma paginii și conținutul concret al celor 13 virtuți:

Forma paginilor

CUMPĂTAREA							
Să nu mănânci până la ghiftuire; Să nu bei până la amețală.							
	D	L	M	M	J	V	S
C							
T	x	x		x			
R	xx	x	x		x	x	
H			x			x	x
E		x			x		
E			x				
S							
D							
S							
C							
S							
C							
U							

VIRTUȚILE

1. Cumpătarea

Să nu mănânci până la ghiftuire, să nu bei până la amețală.

2. Tăcerea

Să nu spui decât ceea ce poate folosi altora sau ție însuți, să te ferești de o conversație ușuratică.

3. Rânduială

Să-ți așezi fiecare lucru la locul lui, să-ți îndeplinești fiecare treabă la timpul ei.

4. Hotărârea

Să te hotărăști a face ceea ce trebuie, să îndeplinești negreșit ceea ce ai hotărât.

5. *Economia*

Să nu cheltuiești decât pentru a face bine altora sau ție însuși, deci să nu irosești nimic.

6. *Silința*

Să nu pierzi timpul, să faci mereu ceva folositor, să renunți la orice acțiuni inutile.

7. *Sinceritatea*

Să nu te folosești de înșelăciuni dăunătoare, să cugeți drept și neprihănit și dacă vorbești, să vorbești ca atare.

8. *Dreptatea*

Să nu nedreptățești pe nimeni făcându-i vreun neajuns sau omițând să-i dai ce i se cuvine.

9. *Stăpânirea de sine*

Să te ferești de extreme, să te străduiești a nu te lăsa ofensat de insultă pe cât crezi că merită.

10. *Curățenia*

Să nu îngădui nici o lipsă de curățenie a corpului, a veșmintelor sau a locuinței.

11. *Seninătatea*

Să nu te lași tulburat de nimeni sau de întâmplări obișnuite ori inevitabile.

12. *Castitatea*

Rareori să folosești dragostea în alte scopuri decât cele ale sănătății și procreării și niciodată până la prostire, moleșire sau până la vătămarea liniștii sau reputației tale ori a altuia.

13. *Umilința*

Imită-i pe Iisus și pe Socrate.

Chir dacă conținutul programului elaborat de B. Franklin nu mai corespunde întru totul dezideratelor educației contemporane, sub aspect metodic, el nu și-a diminuat din importanță. Valoarea lui constă mai ales în aceea că permite individualizarea sarcinilor pe linia autoformării, consemnarea într-o formă grafică, intuitivă a succeselor și insucceselor înregistrate. Văzând rezultatele concrete ale activității de automodelare trăim sentimentul de satisfacție, căpătăm încredere în forțele proprii. În cazul insucceselor, sporim exigențele față de noi înșine, depunem eforturi susținute și, dacă este cazul, reformulăm sarcinile ce ni le-am propus pe linia autoeducației.

Experimentul pe care l-am organizat în scopul autoeducației preadolescenților a evidențiat cu pregnanță valoarea practică a unui asemenea program. Pentru a veni în ajutorul elevilor din clasele experimentale antrenați în procesul autoeducației le-am oferit un model concret de program elaborat pe baza calendarului moral al lui Franklin cu care ei au fost familiarizați în cadrul unei ore educative cu tema „Mijloacele și metodele de autoperfecționare“.

Programul era foarte simplu. El cuprindea trăsăturile pozitive și negative pe care fiecare dintre adolescenți și-a propus să și le dezvolte (sau să și le corecteze) și zilele săptămânii. Sub formă grafică programul se prezintă în felul următor:

TRĂSĂTURI	Perioada 6 – 12 V. 1988						
	ZILELE						
	LUNI	MARȚI	MIERCURI	JOI	VINERI	SÂMBĂTĂ	DUMINICĂ
Autostăpânirea							
Perseverența							
Răbdarea							
Hotărârea							
etc.							

Fiecare elev își făcea săptămânal liniatura respectivă într-un caiet special notând trăsăturile de formarea cărora era preocupat. Preadolescenții au primit indicații ca timp de o săptămână să se ocupe în mod special de o trăsătură cuprinsă în programul fiecăruia dintre ei, de exemplu, autostăpânirea. În tot ceea ce făceau ei trebuiau să dea dovadă de stăpânire de sine. Li se cerea ca seara, înainte de culcare, să noteze în dreptunghiul care indica (corespundea) pe orizontală trăsătura, iar pe verticală ziua (ori de câte ori au reușit să se stăpânească) cu plus, iar insuccesele, cu minus. Celelalte trăsături cuprinse în program nu erau urmărite în mod special în cursul săptămânii respective. Totuși elevii au fost sfătuiți să înregistreze cu aceleași semne greșelile comise.

Dacă în ultima zi a săptămânii elevii reușeau să aibă numai plusuri la trăsătura de formarea căreia se ocupau, ei treceau în săptămâna următoare la cea de a doua trăsătură cuprinsă în programul lor. În caz contrar, urmăreau în continuare formarea celei dintâi. După ce isprăveau cu ultima trăsătură reveneau la prima.

Aprecierile preadolescenților făcute în cadrul discuțiilor individuale la sfârșitul experimentului dovedesc cu prisosință utilitatea practică a programului în procesul autoeducației. Iată câteva dintre ele: „Folosind acest program am reușit să practic zilnic sistemul de exerciții prescris de medic, ceea ce înainte nu izbuteam să fac”, „Am încercat de multe ori să mă debarsez de obișnuința de a gesticula când vorbesc, dar de fiecare dată abandonam. Cu ajutorul programului recomandat am ajuns să nu mai gesticulez”, „În prima săptămână când m-am ocupat de stăpânirea de sine, jucând fotbal, am fost lovit la picior. Mi-a venit să-l trântesc la pământ pe cel vinovat, dar mi-am adus aminte că trebuie să mă stăpânesc. În altă zi am fost certat că am întârziat la masă. Simțindu-mă vinovat nu am ripostat în nici un fel. Și așa, treptat, am învățat să mă autostăpânesc”.

Pe lângă programele complexe de genul celor folosite de B. Franklin întâlnim și programe mai simple care vizează realizarea unor obiective precis delimitate. Ele se referă la problemele autoinstruirii (completarea și lărgirea cunoștințelor la un anumit obiect, învățarea unei limbi străine, a unui instrument muzical, sau formarea calităților morale, volitive etc. Iată, spre exemplu, programul elevului V.T. de la Școala nr. 7 din Galați, care și-a propus drept scop: „*Formarea vorbirii și scrierii corecte*”

1. Voi acorda toată atenția exprimării orale și scrise în toate împrejurările prin dictări (două pe săptămână) cu ajutorul membrilor familiei. Analiza atentă a greșelilor și înlăturarea lor prin efectuarea de exerciții.

2. Să învăț și să recit poezii și fragmente în proză.

3. Să vorbesc întotdeauna politicos cu membrii familiei, cu profesorii, colegii și în orice împrejurare.

4. Să citesc toată lectura recomandată și să urmăresc filmele realizate după opere literare studiate.

5. Să fac compuneri libere descriind fenomene observate în natură și viața înconjurătoare (cel puțin una pe lună).

Cercetările întreprinse evidențiază existența unei game bogate de programe. Astfel, din punct de vedere al duratei se disting programe:

- *situative*, elaborate pentru o situație concretă, o perioadă apropiată (pregătirea pentru concurs, un examen, o sesiune etc.);
- *curente*, pentru o săptămână, o lună;
- *de perspectivă*, pentru perioada unui ciclu școlar, anii de studenție etc.

Sub aspectul conținutului programele pot fi *generale*, atotcuprinzătoare și *parțiale* – pentru un anumit domeniu al autoeducației (morală, fizică, autoinstruire, educarea voinței etc.).

Experiența arată că cele mai bune rezultate se obțin prin folosirea unui program general de perspectivă care vizează toate laturile autoperfecționării pe baza căreia se elaborează un program curent, pentru o săptămână. Potrivit aceluiași cercetări programul general ar putea cuprinde următoarele aspecte:

1. Cunoașterea de sine, evidențierea neajunsurilor, mobilizarea întregii sale ființe în vederea înlăturării acestora pentru a deveni mai perfect, mai bun, pentru a obține victoria asupra sa.

2. Precizarea unui scop clar al vieții și desfășurarea unei lupte hotărâte și perseverente pentru atingerea lui.

3. Elaborarea unui regim rațional de viață și respectarea lui fără abateri.

4. Educarea unei voințe puternice.

5. Formarea autodisciplinei prin organizarea precisă a întregii vieți și activități.

6. Preocuparea pentru călirea organismului și întărirea sănătății.
7. Formarea calităților morale.
8. Lupta cu trândăvia gândirii, cu petrecerea timpului fără rost.
9. Formarea priceperii de a-ți organiza timpul liber și a-l folosi cât mai rațional.
10. Preocuparea continuă pentru îmbogățirea culturii profesionale și a celei generale.
11. Receptivitatea față de opinia colectivului, a celor din jur privind activitatea și conduita sa.
12. Efectuarea zilnică a autoraportului privind activitatea desfășurată (14).

În ceea ce privește programul curent, acesta se elaborează pentru o săptămână și reflectă principalele probleme ale activității zilnice. El cuprinde timpul obligatoriu pentru somn, pentru exerciții de înviorare, pentru alimentație (respectarea pe cât posibil a aceleiași ore pentru masă), pregătirea pentru activitatea profesională, timpul pentru activitatea obștească, pentru autocultivare (lectură, spectacole, pentru activitatea gospodărească) etc.

După aprecierea tinerilor, îndeosebi a elevilor și studenților, un astfel de program permite repartizarea judicioasă a sarcinilor pentru fiecare zi, ajută la descongestionarea zilelor mai aglomerate, a zilelor „grele”. De asemenea, programul săptămânal stimulează spre evitarea obișnuinței existente la unii elevi și studenți, de a te pregăti pentru lecții și seminarii numai în preziua verificării cunoștințelor la disciplina respectivă. El permite programarea timpului și pentru unele teme date pe termen mai lung, cum ar fi un referat, o planșă la desen, pregătirea pentru examenele parțiale sau restante etc.

Aproape toți subiecții cu preocupări de autoeducație evidențiază rolul deosebit al programului în procesul automodelării. De altfel, procentul tinerilor cu preocupări sistematice pe linia autoeducației (10 – 15%) coincide cu procentul celor care folosesc programul în procesul educației de sine.

Valoarea formativă a programului în procesul autoeducației este greu de supraestimat. Odată precizat programul îți impune și te ajută în același timp să duci o viață organizată, te disciplinează, te face mai ordonat, îți dezvoltă spiritul de răspundere pentru îndeplinirea obiectivelor propuse, te obligă să faci ce ți-ai propus, nu ceea ce se întâmplă, te ajută să folosești în mod rațional timpul și energia și să realizezi mai mult într-un anumit interval de timp.

Necesitatea desfășurării activității după un program se impune cu atât mai mult, cu cât cercetările științifice, confirmate de experiența practică, au demonstrat că orice activitate (fizică sau intelectuală) care nu este în armonie cu ritmurile noastre și cu ritmurile naturii, are repercusiuni nefaste asupra organismului. Munca în contratimp, în contradicție cu propriile noastre ritmuri sau cu cele ale

naturii, se realizează cu prețul unui deosebit efort fizic și spiritual, respectiv nervos. Astăzi, o ramură modernă a medicinei, și anume cronofarmacologia, se ocupă tocmai cu mărirea eficienței actului terapeutic, prin administrarea medicamentelor în deplină concordanță atât cu ritmurile individuale, cât și cu cele ale universului (cf. 117).

Un sondaj în rândul tinerilor investigați de noi, prin care li s-a cerut să arate ce vor face în fiecare din următoarele 7 zile, a arătat că cei care își desfășoară activitatea după un program, cu rare excepții, au reușit să indice destul de exact ce activități vor desfășura în zilele respective. Același sondaj a evidențiat că tinerii care nu obișnuiesc să lucreze după un program individual abia au putut preciza, nu fără rezerve, ce vor face în 2 – 3 zile ce urmează, cei mai mulți dintre ei precizând caracterul probabil al acțiunilor indicate.

Având în vedere un program știi precis ce ai de făcut pe o perioadă mai îndelungată, dar și în fiecare zi, să alegi în fiecare clipă acțiunea de cea mai mare importanță pentru acel moment, să treci cu hotărâre la treabă fără a pierde minutele prețioase în căutări mărunte și în pregătiri interminabile.

Greșeala cea mai mare a tinerilor – arată în acest sens Jules Payot o constituie „... momentele acestea de vlăguire, de lipsă de orice fel de voință, risipite prosteste într-o lene rușinoasă. Stai ceasuri întregi la toaletă, îți pierzi dimineața căscând sau frunzărind alene printr-o carte. Nu știi să iei nici o hotărâre limpede” (113, p. 140).

Fără îndoială că nici activitatea după un program nu este eficientă în orice împrejurări și în orice condiții. Studiile, confirmate și de cercetarea noastră, evidențiază atât dificultățile întâmpinate de tineri în elaborarea programului și folosirea acestuia, cât și stângăciile inerente începutului. Din această cauză nu rareori tinerii, neînregistrând succese vizibile, renunță relativ ușor la folosirea programului, ajungând la concluzia inutilității acestuia. Așa se și explică opinia negativă a tinerilor privind necesitatea și importanța programului în procesul educației de sine.

Greșelile cele mai des întâlnite în elaborarea programului de autoeducație vizează: tendința de a urmări simultan mai multe obiective; de a elabora programe prea generale, fără a ține seama de particularitățile propriei personalități, de sarcinile profesionale și extraprofesionale, de a fixa programe prea rigide, planificând fiecare minut ș.a. Mai ales la vârsta preadolescenței programele autoeducației au un caracter prea general și insuficient de concret.

Unele din greșelile menționate mai sus nu au putut fi evitate nici de oamenii de seamă. Astfel, istoricul și sociologul englez T.H. Buckle (1912 – 1962) încă din anii de școală și-a propus să scrie istoria civilizației universale. Acest plan măreț a necesitat o muncă colosală ceea ce l-a determinat pe tânărul savant să înlăture din preocupările lui tot ce nu era legat direct de realizarea proiectului propus. El și-a

programat fiecare minut și a renunțat treptat la discuții cu colegii și prietenii, la concerte și spectacole și chiar la preocuparea mult îndrăgită – jocul de șah.

Această activitate intensă a dat roade: Buckle a învățat în câțiva ani 19 limbi străine (dar numai pentru lectura materialelor documentare), a studiat științele naturii, istoria, literatura universală ș.a. Cu toate acestea, și-a dat seama că planul propus este prea îndrăzneț. De aceea, „Istoria civilizației universale” a fost înlocuită cu „Istoria civilizației Europei”. După alte reduceri aceasta se transformă în „Istoria civilizației engleze” care urma să aibă 15 volume. Dintre acestea Buckle a reușit să scrie numai două. Din cauza muncii istovitoare, desfășurate după un program nerațional Buckle a murit la 41 de ani.

Iată și un alt exemplu. La vârsta adolescenței L.N. Tolstoi notează în jurnalul său: „Am scris pe neașteptate mai multe reguli și am vrut să le urmez pe toate; forțele mele au fost însă mult prea slabe pentru asta. Acum, în schimb, doresc să-mi prescriu doar o singură regulă și să-i adaug o alta numai atunci când mă voi obișnui să o urmez pe prima”.

A lucra după program nu înseamnă a lucra fără pauză, fără odihnă, a drămuți timpul până la ultimul minut; hărnicia și perseverența nu înseamnă neglijarea propriei ființe, nesocotirea legilor naturii umane, transformarea ființei umane într-un robot. Viața ne impune deseori să facem corecturi în planul de activitate. Când apar lucruri neprevăzute intră în acțiune capacitatea umană de reorganizare a activității, de a alege, de a selecta, de a pune pe primul plan ceea ce este mai important pentru acel moment. Și sub acest aspect viața și activitatea oamenilor de seamă ne oferă exemple demne de urmat. Astfel, F.J. Curie, care și-a propus să realizeze foarte multe lucruri, nu s-a pierdut cu firea când a aflat că nu va mai trăi mult. El a calculat pe ore timpul pe care îl mai avea la dispoziție și și-a concentrat toată atenția asupra celor mai importante probleme.

Într-un fel asemănător a procedat și Otto Schmidt. M-am apucat să calculez – notează în jurnalul său – și am văzut că, pentru a face tot ce mi-am propus, îmi trebuie 1 000 de ani. Știind că nu pot trăi atât, am început să tai ceea ce – deși este interesant și necesar – poate să lipsească. Am lăsat numai lucruri fără de care drumul meu către știință este de neînchipuit.

Activitatea planificată se răsfrânge pozitiv atât asupra rezultatelor muncii cât și asupra stării de sănătate, provoacă stări emoționale pozitive care stimulează personalitatea în realizarea sarcinilor proiectate. Dimpotrivă, munca fără program precis duce la reorientarea activității, la încordarea psihică și chiar la eșec. O bună planificare și programare a activității va asigura evitarea muncii în salt, împletirea dintre muncă și odihnă, distribuirea corectă a diferitelor forme de activitate. După cum afirma pe drept cuvânt J.S. Blackie: „Activitatea dezordonată, fără program, care trece de al un obiect la altul, este aproape egală ca rezultat cu trândăvia absolută” (27, p. 86).

2.2. REGULI PERSONALE

Ia-ți o singură regulă o dată, după care să-ți potrivești întreaga viață.

SENECA

Regulile personale reprezintă un fel de memento pentru realizarea programului autoeducației, o călăuză în activitatea de autoperfecționare. Folosind terminologia teoriei sistemogenezei a lui P.K. Anohin, se poate afirma că regulile personale îndeplinesc rolul de acceptor de acțiune, un segment al programului autoeducației, un model aferent al acestuia, capabil să prevadă parametrii rezultatelor viitoare.

Având un caracter personal, regulile poartă amprenta personalității individului atât din punct de vedere al conținutului, cât și al formei de redactare.

De obicei, se elaborează un sistem de reguli care vizează fie un anumit domeniu de activitate al individului (de cele mai multe ori activitatea fundamentală, conduită morală), fie întreaga activitate. Astfel, în activitatea sa de cunoaștere, filosoful francez R. Descartes respecta cu rigurozitate următoarele reguli: 1. să nu primești ca adevărate decât acele idei care se dovedesc clare, distincte, recunoscute ca evidente de rațiune; 2. să împarți dificultățile care se ivesc în atâtea porțiuni câte se dovedesc posibile și necesare pentru a putea da o rezolvare mai bună; 3. să dai gândurilor o desfășurare mai ordonată, de la lucrurile simple și mai bine cunoscute, urcându-se continuu, gradat, către cele mai complexe; 4. să faci enumerări cât mai complete și treceri în revistă cât mai generale, în așa fel încât să fii sigur că nu ai trecut cu vederea nimic. Aceste idei au stat la baza întregului sistem filosofic elaborat de Descartes. La fel de interesante sunt și regulile morale formulate de filosoful francez:

„1. să reflectezi bine la lucrurile pe care le ai de făcut în diferitele împrejurări ale vieții; 2. să duci hotărârea luată cu fermitate până la capăt; 3. este de preferat să te resemnezi față de ce nu e în puterea ta decât să fii nemulțumit de soartă“ (50, p. 61).

Vizând activitatea fundamentală a individului, regulile personale reprezintă firul călăuzitor, exprimă linia generală de conduită, fiind un important factor de potențare a muncii de zi cu zi. Sunt deosebit de edificatoare în acest sens regulile cunoscutului atlet Alexandr Medved, care i-au servit drept călăuză în antrenamente și întreceri sportive. 1. Să-ți respecti întotdeauna adversarul, indiferent de poziția pe care o are; 2. să nu-i dai motiv adversarului să creadă că ești slab, să nu te temi de el, ci dimpotivă să-l faci să-i fie lui teamă de tine; 3. să crezi cu tărie în tine, în victoria ta, să pășești numai înainte; 4. să nu-i invidiezi pe alții, să nu cauți în altă parte cauzele propriilor insuccese; să muncești mai mult decât toți, să nu dezarmezi

niciodată; 5. dacă ești puternic, sigur pe tine, dacă lupți cinstit, nici un arbitru nu te va împiedica să învingi, trebuie să duci până la capăt treaba care ți s-a încredințat.

Pe lângă regulile individuale, de genul celor prezentate mai sus, putem întâlni sisteme de reguli care vizează întreaga viață și activitate a individului, exprimând direcțiile fundamentale ale autoperfecționării acestuia. Drept exemplu, pot servi regulile elaborate de tânărul D.S. strungar la S.N.G. care, pornind de la opiniile academicianului Octavian Fodor privind exigențele morale ale tineretului (129) își fixează următorul sistem de reguli intitulat „Principiile ingineriei spirituale”.

- Să fiu cinstit cu mine însumi, ca să pot fi cinstit cu alții și să înțeleg viața ca pe o datorie.
- Tot ceea ce întreprind să fie în deplină corelație nu numai cu interesele și aspirațiile mele personale, dar și cu cele ale colectivului.
- Să fiu demn și perseverent, să nu mă las descumpănit de greutăți sau înfrângeri. Condiția umană nu este lipsită de dificultăți, eșecuri mai mari sau mai mici.
- Să fiu modest. Fudulia este apanajul nerozilor, slăbiciunea celor lipsiți de luciditate care lesne dezarmează în fața dificultăților.
- Să fiu întotdeauna binevoitor. Simpatia față de semenii este curentul subteran care îndrumă omul pe calea binelui și a virtuții.

Din aceeași categorie face parte și sistemul de reguli care au stat la baza vieții și activității binecunoscutului pedagog K.D. Ușinski: 1. „Calmul deplin, cel puțin exterior; 2. Fermitate în vorbă și fapte; 3. Chibzuință în acțiune; 4. Hotărâre; 5. Să nu spun despre mine nici un cuvânt fără rost; 6. Să nu irosesc timpul în mod inutil; să fac ceea ce vreau nu ceea ce se întâmplă; 7. Să cheltuiesc numai pentru strictul necesar și să evit cheltuieli din pațimă; 8. În fiecare seară să-mi dau raportul despre acțiunile săvârșite; 9. Să nu mă laud cu ceea ce este, nici cu ceea ce va fi, și nici cu ceea ce a fost; 10. Să nu arăt nimănui jurnalul” (80).

Uneori regulile personale sunt elaborate spre a stimula și ajuta respectarea programului autoeducației sau când apar dificultăți și neîmpliniri în realizarea acestuia. „M-am schimbat mult – notează în jurnalul său la vârsta de 19 ani L.N. Tolstoi – și totuși nu am atins încă acea treaptă de împlinire pe care aș dori s-o ating. Nu fac ceea ce-mi propun, iar ceea ce fac nu fac bine, nu-mi antrenez memoria. Pentru asta, scriu aici câteva reguli care, după cât mi se pare mie, îmi vor ajuta mult, dacă le voi urma: 1) Îndeplinește neapărat ceea ce ți-ai propus să îndeplinești, orice s-ar întâmpla. 2) Ceea ce îndeplinești, îndeplinește bine. 3) Nu te informa niciodată din carte, dacă ai uitat ceva, ci străduiește-te să-ți amintești singur. 4) Silește-ți permanent mintea să lucreze cu toată forța de care e capabilă. 5) Citește și gândește întotdeauna cu glas tare. 6) Nu te jena să spui oamenilor care te deranjează. La început dă-le de înțeles, iar dacă nu înțeleg, scuză-te și spune-le-o...” (163, p. 4).

Potrivit cercetărilor făcute (15, 80) folosirea regulilor personale în scopul auto-modelării începe în preadolescență vârsta la care se manifestă preocupări mai accentuate pe linia autoperfecționării. Tocmai de aceea în cadrul activității experimentale de îndrumare a procesului de autoeducare a preadolescenților am elaborat, împreună cu elevii, un sistem de reguli pentru folosirea eficientă a timpului precum și un sistem de cerințe (reguli) privind organizarea rațională a activității de învățare. Dat fiind caracterul lor general, cele mai multe dintre ele pot fi folosite la orice vârstă. Prezentăm aceste reguli sub forma în care ele au fost afișate în clasele experimentale la panoul destinat schimbului de experiență în domeniul autoeducației.

Reguli privind folosirea eficientă a timpului. Obișnuiești să rămâi în fața televizorului și după ce emisiunea respectivă nu-ți mai aduce satisfacții? Stai în pat după ce te-ai trezit? Pierzi prea mult timp cu diferite preocupări de importanță minoră? La sfârșitul săptămânii sau al unei zile te frământă ideea că ai făcut prea puțin? Te miri că niciodată nu-ți ajunge timpul să te achiți conștiincios de toate sarcinile școlare și extrașcolare? Dacă măcar una din aceste întrebări ți se potrivește, dacă te frământă ideea că uneori pierzi timpul fără rost și dacă dorești într-adevăr să nu te mai simți dator față de zilele care au trecut și vrei într-adevăr să faci cât mai mult într-un timp scurt, respectarea regulilor de mai jos îți va veni în ajutor.

- *Precizează-ți scopul activității.* Mulți oameni își consumă timpul și energia fără rost fiindcă nu își reprezintă clar ce vor să facă. Precizează-ți scopul principal al activității pentru o zi, o săptămână și vei reuși să realizezi mult mai mult decât faci de obicei.

- *Concentrează-te asupra a ceea ce este principal.* Notează-ți într-un carnetel sarcinile ce le ai de rezolvat într-o zi (sau o săptămână) în ordinea importanței lor. Fii perseverent în rezolvarea lor. Dacă într-o zi nu ai reușit să faci tot ce ți-ai propus, a doua zi începe din nou cu ceea ce este mai important.

- *Învăță să fii hotărât.* Nu amâna treaba de la o oră la alta (de la o zi la alta). Renunță la preocupările care nu îți aduc nici un folos.

- *Fixează termene precise pentru îndeplinirea sarcinilor.* Ai grijă ca termenele stabilite să fie reale, în concordanță cu posibilitățile tale. În respectarea termenelor fixate, fii necruțător față de tine cum ai fi față de altcineva care nu-și îndeplinește sarcinile la timp.

- *Folosește integral timpul.* Fragmentele mici de timp cum sunt cele de așteptare, în tramvai, mersul pe jos etc. pot fi folosite pentru planificarea zilei; repetiția în gând a unei probleme, meditarea asupra a ceea ce urmează să faci.

- *Apucă-te de lucru imediat.* Nimeni în afară de tine nu te va ajuta să te debarasezi de obiceiul de a târăgăna treaba. Începe orice activitate imediat la orele pe care ți le-ai fixat.

- *Cheltuiește timpul liber cât mai rațional.* Poți economisi multe ore dacă îți vei alege cu grijă ocupațiile din timpul liber – emisiunile, filmele, cărțile etc.

- *Alternează activitățile.* Dacă ai lucrat stând jos, fă ceva stând în picioare, sau altceva care necesită mișcare. Astfel, vei învinge senzația de oboseală și vei reuși să realizezi mai mult.

- *Nu scăpa din vedere nici lucrurile mărunte.* Înainte de a te apuca de lucru pregătește-ți absolut tot ce vei avea nevoie. Pregătește-ți de cu seară ghiozdanul și îmbrăcămintea cu care vei merge a doua zi la școală.

- *Pentru fiecare activitate folosește orele cele mai potrivite.* Învăță în primul rând dimineața și nu te duce la culcare la ore târzii.

- *Formează-ți obișnuința de a face mintal un autoraport asupra modului cum ți-ai petrecut timpul.*

Pe lângă aceste reguli cu caracter general, au fost elaborate, de asemenea, reguli legate de activitatea școlară a elevilor. Ca și cele dintâi ele au fost expuse în clasă sub denumirea **CERINȚE PRIVIND ORGANIZAREA RAȚIONALĂ A ACTIVITĂȚII ȘCOLARE.**

Oamenii de știință au demonstrat că întreaga activitate a organismului uman se desfășoară ritmic. Astfel, omul respiră ritmic, inima ca și toate organele interne lucrează în ritm. Și în activitatea creierului se observă o anumită ritmicitate (zi-noapte). Datorită acestei caracteristici generale a organismului, hrana consumată la ore fixe este asimilată mai bine. La fel și activitatea intelectuală este mai productivă dacă se desfășoară sistematic, la orele dinainte fixate. Respectarea cerințelor de mai jos te va ajuta să-ți organizezi în mod eficient munca școlară și să-ți folosești cu maximum de randament timpul destinat pregătirii lecțiilor.

- *Formează-ți obișnuința de a asculta cu atenție explicațiile profesorului la lecție.* Acestea te vor ajuta să efectuezi mai repede și mai bine temele date pentru acasă.

- *Fă-ți program de activitate și efectuează temele la orele dinainte fixate.* În toate cazurile mai întâi învață lecția, apoi scrie temele.

- *Alternează munca cu odihna.* După fiecare 40-50 minute de muncă intelectuală fă o pauză de 5-10 minute dar nu mai mult.

- *Folosește pauzele pentru îndeplinirea unor activități în gospodărie sau fă câteva exerciții de gimnastică.* Nu încerca să recuperezi timpul pierdut în pauză. Câștigul va fi neînsemnat, iar calitatea muncii se va diminua.

- *Temele care necesită timp mai îndelungat (compuneri, referate, desene etc.) nu le amâna pentru ultima zi, ci efectuează-le treptat în cursul săptămânii.*

- *Nu te enerva când nu poți să faci o anumită temă.* Fă o pauză, apoi meditează încă o dată asupra temei (problemei) și scrie de la capăt ca și cum ai începe prima oară.

- *Când ai de efectuat o temă mai complicată (o problemă sau un exercițiu etc.) amintește-ți procedeele, formulele, regulile folosite pentru efectuarea unor teme asemănătoare.* Nu recurge la metoda încercării și erorii decât atunci când este absolut necesar.

- *După ce ai învățat lecția, verifică dacă o știi bine.* Lecția este învățată când o poți explica altuia sau o poți povesti ție însuși.

Cercetările făcute (14, 17, 178) arată că peste 80% dintre preadolescenți și 65% dintre adolescenți, cu preocupări de autoformare își elaborează reguli personale. Potrivit investigațiilor noastre la vârsta tinereții aproximativ 50% dintre

subiecți folosesc astfel de reguli. Această descreștere pe măsura înaintării în vârstă a subiecților se explică prin maturizarea psihomorală și intelectuală a tinerilor, care, spre deosebire de preadolescenți, nu mai consideră drept regulă personală orice cerință stabilită pentru elevi. Are loc deci o mai mare selecție și exigență în alegerea și precizarea regulilor personale.

Conținutul regulilor elaborate de elevi vizează îndeosebi activitatea școlară, respectarea regimului zilnic, călirea organismului cu factorii naturali. (O temă începută s-o duc până la capăt; Mai întâi lecțiile, apoi celelalte; La ora 8 să fiu la masa de lucru etc). La studenți și la muncitori predomină regulile cu caracter mai general care se referă la raporturile lor cu cei din jur, la relații interumane, în general, la abținerea de la acțiuni nedorite, înlăturarea unor vicii etc. La toate categoriile de tineri întâlnim deseori reguli angajament sau reguli-poruncă, cum ar fi: Să reduc 3-4 țigări pe zi; să cânt o oră pe zi la pian; să învăț zilnic 5 cuvinte la engleză.

Pentru înlăturarea unor neajunsuri de mai mică importanță, manifestate în anumite situații concrete, sunt folosite deseori cuvinte sau expresii adecvate cum ar fi: „Atenție“, „Mai repede“, „Ajunge“ etc. Ele pot fi întâlnite și la unii oameni de seamă. Așa, de exemplu, M. Faraday știind că atunci când era cuprins de avalanșa argumentelor ce-i veneau în minte ca să dovedească vreo teorie, vorbea prea repede, își puna pe catedră un cartonaș pe care scria „MAI RAR!“. Tot despre Faraday se spune că, fiind pasionat de problemele pe care le expunea studenților, uita când se termina ora. De aceea ruga pe laborant să-i pună în față, în asemenea situații, hârtia cu mențiunea „A TRECUT ORA“.

Pentru a spori eficiența regulilor personale, ele sunt notate în carnețele personale, în jurnale intime, pe foi izolate, pe cartonașe care se pun pe masa de lucru, se afișează în dormitor deasupra patului sau într-un loc vizibil. Alteori sunt memorate și reproduse în gând sau cu glas tare când situația o impune.

Unii dintre tineri preocupați de autoperfecționare, mărturisesc că sunt ajutați în respectarea regulilor personale de către părinți, frați, surori, prieteni, care le reamintesc de aceste reguli când observă nerespectarea lor.

1.3. DEVIZA – MIJLOC DE AUTOEDUCAȚIE

Natura detestă vidul

G.B. SHAW

Deviza, ca mijloc de autoeducație, este o regulă cu caracter mai general. Ea exprimă, într-o formă concentrată, sintetică, conținutul principal, orientarea generală a personalității respective. În multe cazuri deviza reprezintă regula de bază a vieții.

Ca deviză se pot lua cuvinte izolate, ca de exemplu: Fermitate, perseverență, statornicie etc. Alteori drept devize se iau expresii înaripate, zicători, maxime, un vers dintr-o poezie, cugetări ale oamenilor de seamă. Mulți scriitori și-au luat drept deviză: „Nici o zi fără să scriu“. Renumitul neurolog român Gh. Marinescu avea drept deviză încă din tinerețe „Fiecare minută întrebuințată în mod folositor prelungește viața“. O recomanda cu insistență și altora, în primul rând, tineretului. O altă personalitate a culturii noastre, T. Maiorescu își fixase drept deviză: „Să nu cad de două ori în aceeași greșală“. Într-o scrisoare către sora sa din 27 sept. 1888 el scrie: „Nu știi tu oare următoarele: eu când mi-am dat o dată seama de așa ceva (de eroare) că e, așa tocmai această eroare, e în același timp lichidată, arsă din rădăcină și extirpată pentru tot timpul vieții mele“. Exemple de deviză întâlnim și în operele literare. Astfel, eroul din volumul *Cuore* de Edmondo de Amicis își alege drept deviză: „Ori mor, ori reușesc“, iar Alexandr Grigoriev din romanul *Doi căpitani* de A. Kaverin se călăuzește după deviza: „Să lupți și să cauți, să găsești și să nu te lași doborât“. Un alt erou literar avea drept deviză „Mergi în așa fel încât să nu cazi; ai căzut ridică-te; te-ai lovit, nu te văita“.

Cercetările arată că aproape toți tinerii care manifestă preocupări mai mult sau mai puțin sistematice de autoperfecționare și-au elaborat câte o deviză. Am întâlnit chiar devize formulate și adoptate de colective întregi (clasă, grupă de studenți, colectiv de muncă). De exemplu, o clasă a X-a de la Liceul de Chimie-Biologie din Galați și-a luat drept deviză: „Să promovăm anul fără corijențe“, iar o echipă de strungari de la C.S.G. formată numai din tineri aveau deviza: „Fără rebuturi“, deviză pe care au reușit s-o respecte mai mulți ani la rând.

Izvorul devizelor ca și al regulilor personale îl reprezintă fie o creație proprie, fie prelucrarea unor maxime, proverbe, cugetări ale unor oameni de seamă. De seori ele sunt preluate întocmai, din original, uneori chiar în limba în care au fost create. Alteori sunt prelucrate și adaptate situațiilor concrete ale individului. Așa, de exemplu, o elevă care și-a propus să devină actriță, pornind de la spusele retoricului roman Quintilian care a scris că „Poeții se nasc, oratorii se fac“ își elaborează deviza: „Actorii se fac, nu se nasc“, iar un alt tânăr muncitor la C.S.G. preocupat de a renunța la excesul de tutun și cafea și-a luat drept deviză „Măsură în toate“ pe care a preluat-o din celebra maximă „Păstrează măsura“ a lui Cleobul din Lindor – unul din cei șapte înțelepți ai Greciei antice.

2.4. JURNALUL INTIM

Niciodată nu ne lămurim mai mult asupra noastră înșine decât atunci când avem din nou în fața ochilor ceea ce am făcut cu ani înaintea, când ne putem privi pe noi înșine ca obiect.

GOETHE

Folosirea jurnalului ca mijloc de autoformare a ființei umane, datează din cele mai vechi timpuri. Încă în antichitate filozoful neoplatonician Synesius din Cirena sfătuia pe discipolii săi să-și facă însemnări zilnice. În perioada vieții lui J.W. Goethe jurnalul devenise o modă și constituia un important mijloc de autocunoaștere și educație de sine.

Dar ce este jurnalul intim? Reprezintă notarea cronologică a evenimentelor mai importante din viața individului. Pe lângă problemele strict personale, în jurnal sunt consemnate gândurile și ideile proprii, observații legate de evenimente cotidiene, reacția și atitudinea noastră față de evenimentele respective. De asemenea, în astfel de jurnale se pot nota gândurile, observațiile și ideile pe teme din cele mai diferite, maxime, cugetări, pasaje interesante din cărțile citite și care reprezintă o anumită semnificație pentru autorul jurnalului. Toate acestea sunt însoțite de obicei de observațiile personale.

Fiind un mijloc de autoformare, jurnalul reflectă, înainte de toate, procesul luptei cu sine însuși în toată complexitatea lui. El conține atât programul autoperfecționării, regulile și devizele personale, cât și reflecțiile privind modul concret de realizare a acestora; cu succesele, eșecurile și greutățile întâmpinate. Sunt semnificative sub acest aspect, notările făcute în însemnările zilnice de tânărul Titu Maiorescu, când se afla încă pe băncile școlii. Dându-și seama că a devenit prea cheltuitor, pe 5 iunie 1856 el consemnează: „Ieri iară am cheltuit o grămadă de bani (...) nu știu ce să mai fac. Simt apoi, după cheltuieli de astea, niște momente când m-aș împușca“. Câteva zile mai târziu, când nu reușește să rezolve o problemă de matematică pe altă cale decât cea indicată de profesor, se hotărăște să lucreze și mai mult, notând și în jurnal „...dar eu nu o s-o las cu atâta. O să le arăt eu (măgarilor de vienezii) ce e un Român“ (88, p. 36).

Pentru cunoașterea complexității procesului de automodelare a ființei umane, sunt cât se poate de edificatoare și însemnările din Jurnalul Anei Frank: „Eu singură trebuie să mă perfecționez fără pildă și fără ajutorul nimănui, ca să devin astfel, mai târziu, tare și rezistentă.

Adeseori sunt slabă și nu pot duce la capăt ceea ce aș vrea să fac. Știu asta și încerc întotdeauna, în fiecare zi, mereu, să mă desăvârșesc tot mai mult. Nu pricep cum cineva poate să spună sunt slab și să nu se îndrepte. Dacă se știe așa, de ce nu luptă împotriva slăbiciunii, de ce nu încearcă să-și întărească, să-și schimbe caracterul ?" (76, p. 262).

În legătură cu folosirea Jurnalului intim în procesul autoeducației există opinii diferite și chiar divergente. Ele se explică probabil și prin aceea că în munca asupra sa se pot obține rezultate pozitive și fără folosirea jurnalului. Studiile întreprinse arată însă că, în unele cazuri, folosirea jurnalului este absolut necesară. Este vorba de situații: a) când tânărul nu reușește să-și facă autoanaliza și autoaprecierea propriei activități, fixarea și urmărirea programului fără ajutorul limbajului scris; b) când individul, deși capabil de autoanaliză, manifestă tendința de a-și nota gândurile proprii și de a le analiza sub formă scrisă (14).

Potrivit cercetărilor făcute, confirmate și de investigațiile noastre, jurnalul intim ca mijloc de autoeducație este folosit în adolescență care este denumită și vârsta „jurnalului intim“. După datele lui I.A. Aret, 33% din subiecții care se ocupă de autoeducație au astfel de jurnale.

Experiența arată că în viața fiecărui om apar momente ce pot fi considerate linii de demarcație între perioada anterioară și cea care urmează, momente ce determină noi direcții de muncă și viață. Trăind astfel de momente, T. Maiorescu, într-o scrisoare adresată prietenului său Richard Capellman, scria: „În timpul acestor săptămâni (este vorba de izolare cu desăvârșire pentru a studia), în decursul cărora nu am făcut nimic exterior, avusesem tot răgazul să descifrez, din țesătura haotică a celor citite, firul roșu al umanului pur și să-l urmez, de aceea mi-am început un jurnal și mi-am propus să reflectez neconținut, să nu mă las niciodată scos din sărite, să nu mă supăr și să fiu cât se poate de amabil și prietenos cu toți“ (88, p. VII).

Spre jurnalul intim îndeamnă și nevoia de-a comunica, de-a se destăinui, o frământare lăuntrică mai puternică, dorul după prieteni, pierderea unor persoane dragi, dragostea, o călătorie mai deosebită. Un imbold în acest sens îl poate constitui și lectura unei cărți, a unui jurnal al unei personalități de seamă și chiar preocuparea de autoperfecționare, care necesită fixarea unor puncte de reper pentru cunoașterea de sine și pentru urmărirea progresului în autoeducație. „Nu am ținut niciodată un jurnal, pentru că nu-i vedeam rostul – remarcă în tinerețe L.N. Tolstoi. Acum însă, când mă ocup de dezvoltarea capacităților mele, voi fi în măsură să judec după jurnal, mersul acestei dezvoltări“ (163, p. 4).

Jurnalul intim are un rol formativ deosebit. Prin intermediul jurnalului învățăm să ne cunoaștem și să ne înțelegem pe noi înșine și pe alții. Totodată el ne ajută să urmărim progresul în dezvoltarea propriei personalități. Prin analiza sistematică a activității, efectuată după parcurgerea unor etape din viață, folosirea jurnalului ne deprinde cu un examen de conștiință și fixarea obiectivelor pentru etapele următoare.

Fixarea rezultatelor autoobservației și autoanalizei în jurnalul intim, prezintă importanță mai ales pentru procesul autocunoașterii – premisă și parte integrantă a educației de sine. Ținerea jurnalului permite compararea datelor înregistrate în diferite perioade și stări sufletești și stabilirea tabloului tipic al propriei vieți psihice, la elaborarea unui program adecvat de autoeducație. Ceea ce spune Ch. Darwin despre aprecierea unei lucrări – și anume că un autor, după un interval lung de timp își poate critica propria lucrare aproape tot atât de bine ca și cum ar fi lucrarea altcuiva – este valabil în mare măsură și în aprecierea conduitei și activității proprii. Sub acest aspect, jurnalul se dovedește a fi un instrument deosebit de util.

Însuși procesul de completare sistematică a jurnalului, are ca efect formarea conștiințiozității, cultivarea simțului de ordine și disciplină, reprezentând totodată un exercițiu pentru dezvoltarea gândirii raționale, a limbajului scris etc. Scriind, trebuie să-ți concentrezi atenția asupra ideilor proprii, trebuie să le formulezi într-un anumit fel, să le exprimi corect și logic.

Pentru creșterea eficienței jurnalului în procesul autoperfecționării se recomandă ca acesta să reflecte acele episoade din viața noastră în care se manifestă cel mai pregnant anumite trăsături ale personalității, să reprezinte reflecția, analiza atât a condițiilor interne, cât și a celor externe, să evidențieze și trăirile legate de evenimentele înregistrate.

Data fiind valoarea formativă deosebită a jurnalului, este necesar ca încă din anii de școală, de ucenicie să ne familiarizăm cu jurnalele intime ale oamenilor de seamă, din care se degajă îndemnul spre o viață organizată în mod rațional, cu un program bine precizat de muncă și odihnă, spre autoperfecționare continuă.

Prin intermediul jurnalelor avem prilejul să pătrundem în laboratorul de creație al oamenilor de seamă, să cunoaștem frumusețea căutărilor științifice, strădania și perseverența de care au dat dovadă personalitățile respective în acumularea și prelucrarea faptelor științifice, să ne convingem că trăsăturile intelectuale și morale ale acestor personalități nu sunt un dar al naturii, ci rezultatul unui proces lung de autoformare care, de cele mai multe ori, începe la o vârstă foarte fragedă și durează toată viața.

CAPITOLUL III

METODE DE AUTOCONTROL ÎN AUTOEDUCAȚIE

3.1. AUTOOBSERVAȚIA

În umanitate tu ești un om; acest om nu este al tău, ci în tine. Gândește-te deci întotdeauna că îți ești încredințat ție însuși, că tu trebuie să te supraveghezi pe tine însuși și că nimeni nu ți-ar fi putut încredința ceva mai de preț decât ființa umană care este în tine.

H. WALTZ

Autoobservația este stâns legată de autocontrol, fiind o modalitate importantă a efectuării acestuia. În același timp autoobservația are un rol deosebit în procesul autocunoașterii care este condiția sine qua non a autoeducației. După aprecierea lui J.W. Goethe, autoobservația reprezintă principiul modelator devenirii personalității umane.

Ca mijloc de autoeducație, autoobservarea constă în observarea conduitei și a trăirilor personale. Folosirea autoobservației presupune o înaltă exigență față de sine, un spirit autocritic dezvoltat. Aceasta pentru a înlătura tendința ce se constată uneori la tineri de a-și exagera calitățile și de-a manifesta atitudinea de îngăduință față de lipsurile și neajunsurile proprii. În scopul evitării autoînșelării și autoli-niștirii, folosirea autoobservației impune, mai mult ca în cazul altor metode, verificarea datelor înregistrate prin observație, pe alte căi și mijloace, compararea opiniei proprii despre sine cu cea a altor persoane.

Se cunosc două forme mai importante ale autoobservației – autoobservația directă, nemijlocită și autoobservația retrospectivă, pe baza memoriei. În cazul autoobservației directe, individul, desfășurând o anumită activitate, urmărește în același timp și conduita sa, reacțiile, trăirile sale proprii. Sunt însă și situații când, datorită concentrării puternice asupra activității desfășurate sau datorită unor trăiri emoționale intense, nu putem să ne distribuim atenția și asupra propriilor noastre trăiri.

Autoobservația directă se poate manifesta și sub forma *autosupravegheii* cu scopul de a nu admite în comportarea și conduita proprie unor acte, manifestări

sau obișnuințe nedorite cum ar fi: pierderea timpului fără rost, mușcarea buzelor, a unghiilor, folosirea unor expresii, gesturi etc.

Autoobservația retrospectivă se realizează pe baza faptelor memoriei, când individul revine asupra unor anumite momente, perioade din viața sa, petrecute într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat. Ea are avantajul că se poate repeta și de fiecare dată la același interval de timp, aceleași evenimente sunt privite din unghiuri și puncte de vedere diferite, ceea ce ne permite să ajungem la concluzii mai veridice privind propria noastră personalitate.

Dar autoobservația retrospectivă prezintă și dezavantajul de a fi mai generală, mai palidă. Multe aspecte, mai ales unele detalii semnificative pentru aprecierea corectă a comportării și activității noastre, nu se mai păstrează în memorie.

O variantă a autoobservației este și observarea asupra sa în gând, mintal și situându-se pe poziția unui alt subiect (de a analiza cu ochii altui om), de exemplu a eroului preferat din literatură, film sau al unui om real - om de știință, de artă, o personalitate din domeniul sportului etc.

Autoobservația poate căpăta uneori forme nedorite; ea poate trece în autocontemplare pasivă, narcisism care sunt dăunătoare procesului de autoperfecționare.

Cercetările făcute arată că încercările de autoobservație se constată la o vârstă fragedă. Totuși necesitatea și capacitatea de autoobservare sistematică apare abia în adolescență. Dezvoltarea autoobservației evoluează de la sesizarea unor aspecte separate, izolate, la constatarea trăsăturilor generalizate de voință și caracter, aptitudini etc. (30).

Capacitatea de autoobservație se dezvoltă prin antrenament, prin exerciții în activitatea profesională și extraprofesională. Pentru dezvoltarea capacității de autoobservare se recomandă ca încă din anii de școală să participăm activ la observarea fenomenelor și proceselor naturale și sociale, a activității oamenilor. Făcând observații asupra plantelor și animalelor, asupra schimbărilor în natură, căutăm noi cunoștințe despre fenomenele biologice care ne ajută să înțelegem mai bine procesele biologice, să ne dăm seama de dependența dezvoltării naturii de mediul înconjurător - căldură, aer, lumină, compoziția solului etc. În același timp ne dezvoltăm priceperea de a observa și analiza fenomenele și procesele naturale și sociale. Același scop îi pot servi efectuarea în școală a unor compuneri pe teme cum ar fi: „Trăsăturile mele pozitive și negative”; „Cum îmi îndeplinesc obligațiile școlare și extrașcolare”; „Cum mi-am petrecut vacanța”. Asemenea teme pun elevii în situația de a se autoobserva, de a-și analiza în permanență propria activitate, de a urmări acțiunile și trăirile proprii, de a se autoanaliza și a formula concluziile ce se desprind pentru perioada următoare.

După terminarea școlii, se impune ca fiecare tânăr să manifeste maximum de activism, să se integreze în toate sferele vieții grupului social din care face parte, să opteze pentru acele forme de activitate care să-i permită ridicarea la cote superioare preocupărilor de automodelare.

3.2. AUTOANALIZA

Examinează-te și vei găsi în tine o comoară pe care, dacă vei ști s-o utilizezi va produce fără sfârșit.

MARC AURELIU

Autoanaliza presupune obținerea unei imagini cât mai complete despre sine prin investigații și meditație, orientate spre propria persoană. Spre deosebire de autocontrol, care se realizează în procesul activității efectuate, autoanaliza are loc după desfășurarea activității ca atare.

Prin descompunerea mintală a propriei comportări și a activității efectuate, sunt evidențiate laturile pozitive și negative, motivele și scopurile activității, reacțiile și stările emoționale urmărindu-se perfecționarea activității și a conduitei.

Autoanaliza reprezintă o formă de autoperfecționare a personalității și autoreglare a conduitei, și nu realizarea unei presupuse necesități de autoadâncire a trăirilor sale interne, cum susțin unii dintre reprezentanții orientării neofreudiste (14).

Folosirea acestei metode necesită un grad ridicat de maturitate. Ea impune individului să se privească cu ochii altuia, dar nu ai unui observator trecător, ci cu ochii medicului preocupat de autovindecare, care își pune singur diagnosticul pentru a-și învinge laturile slabe și a și le întări pe cele sănătoase, puternice.

Potrivit cercetărilor făcute, folosirea autoanalizei în procesul educației de sine presupune:

- să confruntăm ceea ce s-a planificat cu ceea ce am realizat și să dezvăluim cauzele reale ale nerealizărilor;
- să ne imaginăm ce s-ar putea schimba spre bine dacă ar exista posibilitatea repetării a ceea ce s-a făcut;
- să ne analizăm insuccesele și să le confruntăm cu situații analoage din trecut. În acest sens ne vom pune întrebarea: „Nu este vorba cumva de anumite neajunsuri stabile ale voinței, caracterului, etc.?”
- să stabilim ce realizări am obținut, ce calități ne-am dezvoltat; dacă am folosit în suficientă măsură trăsăturile pozitive, experiența, aptitudinile;
- să luăm în considerare numai realizările efective, și să nu luăm dorințele proiectelor drept îndeplinite; să ne apreciem deci numai pe baza a ceea ce am făcut efectiv (80, p. 48).

În lucrările biografice și autobiografice precum și în jurnalele intime ale unor personalități ca: T. Maiorescu, B. Franklin, L.N. Tolstoi, Ch. Darwin ș.a. găsim adevărate modele de autoanaliză folosită ca mijloc de autoformare.

La vârsta de 26 de ani cunoscutul scriitor și pedagog rus L.N. Tolstoi își face o temeinică autoanaliză, pătrunsă de o autoexigență rar întâlnită. Redăm un fragment din cadrul acesteia. „Sunt urât, neîndemânatic, lipsit de scrupule și fără o educație modernă. Sunt irascibil, plictisitor pentru ceilalți, lipsit de modestie, intolerant și rușinos ca un copil. Sunt aproape incult. Ceea ce știu am învățat singur, în salturi, fără vreo legătură, fără vreo orientare, și oarecum foarte puțin. Sunt nereținut, nehotărât, inconsecvent, prosteste vanitos și violent ca toți oamenii lipsiți de caracter. Nu sunt curajos. Sunt lipsit de acuratețe în viață și atât de leneș încât trândăvia a devenit pentru mine o obișnuință aproape insuportabilă. Sunt inteligent, dar inteligența mea nu a fost încă niciodată pusă direct la încercare. N-am inteligență practică, nici una modernă, nici una operativă. Sunt cinstit, adică iubesc binele, mi-am făcut un obicei să-l iubesc; și când mă abat de la el mă simt nemulțumit de mine și mă reîntorc cu plăcere la el; sunt însă lucruri pe care le îndrăgesc mai mult decât binele – gloria“ (161, p. 45 – 46).

Iată și exemplul de autoanaliză, pe care și-o face celebrul naturalist Ch. Darwin. „Eu nu am acea agerime de a înțelege ușor sau de a fi spiritual, care e atât de remarcabilă la unii oameni inteligenți, ca Huxley, de pildă. De aceea sunt un critic slab; când citesc pentru prima dată un articol sau o lucrare, în general ele îmi stârnesc admirația și numai după o gândire mai îndelungată le observ punctele slabe. Capacitatea mea de a urmări un șir lung și abstract de idei e foarte limitată... Memoria mea e vastă, totuși nu îndeajuns de clară....

Trecând la partea avantajoasă a balanței, cred că sunt superior majorității prin aceea că observ lucruri care scapă ușor atenției și le observ cu multă băgare de seamă. Sânguinta mea a atins apogeul în ceea ce privește observarea și colectarea faptelor. Dar ceea ce e mult mai important, e că dragostea mea pentru științele naturii a fost nelimitată și arzătoare“ (48, p. 159 – 160).

Deși autoanaliza în scopul autoeducației este folosită încă din ultimele clase gimnaziale, numai în adolescență ea capătă un caracter sistematic și multilateral. Atât adolescenții cât și tinerii (studenți, muncitori) recurg la autoanaliză mai ales în momentele de succes sau de nereușită în soluționarea unor probleme majore din viața lor. „Am făcut o autoanaliză a vieții și pregătirii mele – arată un muncitor – după ce am picat la un curs de calificare pe care eram convins că-l voi lua. La început credeam că mi s-a făcut o nedreptate. Dar după ce am discutat cu președintele comisiei, și cu doi membri din conducerea uzinei noastre, mi-am dat seama că mai am de învățat. Mă bucur că am aflat asta și încă alte lipsuri pe care le am, când le mai pot îndrepta relativ ușor“ (f. 314).

Studiile în domeniul autoeducației evidențiază necesitatea pregătirii, îndrumării și stimulării preocupărilor de autoanaliză încă de pe băncile școlii. În clasele gimnaziale și chiar liceale, în acest scop, pot fi folosite compunerile pe teme cum ar fi: „Trăsăturile mele pozitive și negative“, „În ce direcție trebuie să mă

autoperfecționez", etc. Aceluiași scop îi poate servi și analiza operelor literare, compararea personajelor literare cu oamenii reali, a personalității elevilor cu cea a personajelor literare analizate. De asemenea, modul cum se face analiza sistematică a activității în clasă, în colectivul de muncă poate fi un stimul de autoanaliză. Elevii din ciclul gimnazial și liceal se pot autoanaliza după următoarea schemă experimentată de noi.

- *Înfățișarea exterioară.* Ești curat, îngrijit? Cum stai și cum mergi? Mersul este unul din indiciile de apreciere ale unui om bine crescut. Însuși Pitagora a enunțat ideea, iar știința contemporană a demonstrat că mersul reflectă într-o mare măsură caracterul omului, ținuta și înfățișarea lui exterioară.

Nu uita că neajunsurile fizice legate de defecte ca: înălțime, trăsăturile feței etc. se compensează, se anihilează prin cultură și frumusețe spirituală.

- *Concepția despre lume și idealuri.* Ai anumite principii de viață? Care sunt acestea? Care este scopul principal al vieții tale? Care este idealul tău? Ține minte: omul este pe jumătate ceea ce dorește foarte mult să devină. Scopul cel mai înalt al omului trebuie să fie acela de a fi folșitor societății, țării sale.

- *Aptitudini și interese.* Ce te interesează cel mai mult: știința, arta sau activitatea practică? Ce fel de cărți îți place să citești? În ce domeniu îți însușești mai ușor cunoștințele și priceperile? Ușurința de a învăța, de a asimila este un indiciu important al existenței aptitudinilor.

- *Atitudinea față de muncă.* Din ce categorie de oameni faci parte? 1. Cei care consideră munca o obligație neplăcută, se bucură numai de sfârșitul activității; lasă locul de muncă în dezordine. 2. Cei ce înțeleg necesitatea muncii, execută conștincios orice activitate, se bucură de rezultatul ei, urmăresc să existe ordine la locul de muncă. 3. Cei care lucrează cu interes, meditează asupra activității ce urmează a fi desfășurată se preocupă de calitatea muncii, se străduiesc să-și perfecționeze munca, încetează activitatea cu regret (1. prezintă oameni fără obișnuința de a muncii; 2. executanți; 3. cu atitudine creatoare față de muncă).

- *Trăsături moral-volitive.* Ce trăsături și calități ale oamenilor le consideri a fi cele mai valoroase și pe care dintre ele le consideri negative? Care este eroul tău preferat din literatură, din filme? Cine sunt prietenii tăi? Ce atitudine ai față de oameni? După opinia ta, oamenii au mai multe calități sau predomină aspectele negative?

Cercetările au stabilit că, cu cât ni se par mai buni oamenii, cu atât suntem mai buni noi înșine.

Consideri că ești sociabil? Un om sociabil stabilește ușor relațiile cu semenii săi, aduce o înviorare într-un grup social plin de plictiseală; lui nu-i place să-și petreacă timpul de unul singur și preferă societatea.

- Crezi că îi cunoști mai bine pe oameni? Poți spune că îi cunoști pe oameni, dacă reușești, fără dificultăți, să caracterizezi trăsăturile de personalitate ale colegilor tăi de învățatură (de muncă).

Te poți exersa în acest domeniu imaginându-ți cele mai diferite situații tipice și încercând să-ți reprezinți cum se va comporta fiecare dintre colegii tăi și cum te vei comporta tu însuși.

• Ești stăpânit sau irascibil, hotărât sau nehotărât, ești în stare să te opui influențelor negative? Un om hotărât este gata oricând pentru acțiune. Un astfel de om nu stă prea mult pe gânduri, nu-și pierde timpul cu dispute și îndoieli. El stabilește variantele posibile ale acțiunii, le „cântărește” bine, alege pe cea optimă și trece imediat la înfăptuirea ei.

• Câte din treburile de care te-ai ocupat (timp de un an, o lună, o săptămână) le-ai dus până la capăt?

Dacă răspunsul este „aproape toate”, ai o voință puternică. Dacă ai realizat numai jumătate, voința ta e satisfăcătoare, iar dacă ai încheiat mai puțin de jumătate din ele voința ta e slabă și deci este cazul să te ocupi serios de dezvoltarea ei.

Această schemă poate fi adaptată relativ ușor pentru orice vârstă.

Indiferent dacă autoanaliza se face pe baza unei scheme sau nu, este bine să cerem sprijinul unei persoane cu multă experiență (educatori, colegi, părinți etc.) care să ne ajute în evidențierea cauzelor obiective și subiective ce au dus la înregistrarea succesarilor și mai ales a nereușitelor în procesul educației de sine pentru a formula concluzii privind activitatea viitoare.

3.3. REFLECȚIA PERSONALĂ

*Dacă eu nu voi medita în tăcere, nu
voi auzi ce vrea și ce așteaptă de la
mine viața.*

STRITTMATTER ERWIN

Reflecția personală semnifică cugetare adâncă, o modalitate de comunicare cu sine însuși, dar și o tehnică a activității mintale.

După P. Popescu Neveanu reflecția reprezintă „nivelul cel mai înalt al gândirii prin care aceasta se autoreglează conștient și se autocontrolează deliberat” (121, p. 608) iar după J. Piaget este un act de unificare și sistematizare a tendințelor, credințelor și opiniilor pentru a le echilibra și pentru a evita contradicția dintre ele (cf. 121).

Reflecția presupune o concentrare intelectuală și o luminare ce se produce asupra unor cunoștințe, idei, sentimente, acțiuni etc. luate în analiză, în examinare (37). Concentrarea se poate realiza și asupra eului ceea ce generează deconectarea activității psihice de lumea externă (63). Asemenea momente se produc uneori în mod involuntar și au drept urmare o relaxare psihică „repaus emoțional” prielnic pentru sănătatea psihică și fizică. Dându-și seama de efectul benefic al unor asemenea stări oamenii au învățat să și le provoace în mod conștient. Cercetările făcute în

S.U.A. asupra fenomenului meditației au evidențiat folosirea unor asemenea stări atât în scopuri medicale cât și cele de interes mai general, de igienă psihică și auto-formare (cf. 63). Pe aceeași linie se înscriu și constatările făcute de Vladimir Levi – cunoscut specialist în psihoterapie – care în cartea sa „Arta de a fi tu însuși” prezintă numeroase exerciții de reflecție în scopul refacerii organismului (85).

Concentrarea subiectului asupra unui obiect, idee etc. în procesul reflecției determină deconectarea de sistemul excitanților externi sau interni. O asemenea mobilizare a conștiinței, legată de deconectarea temporară a principalelor mecanisme ale creierului contribuie la restabilirea funcțiilor psihice și nervoase ale individului generând senzația de reîmprospătare, de înnoire interioară, care se exprimă prin bucurie și satisfacție. Dovadă a utilității acestei metode sunt numeroasele cugetări și proverbe care o evocă. Iată câteva exemple:

- Fiecare să se sfătuiască cu sine însuși.

Proverb latin

- Chiar dacă vei avea șaizeci de sfătuitori, sfătuiește-te singur.

Israel

- Sfătuiește-te cu cel mai mic și cu cel mai mare și pe urmă hotărăște tu însuși.

Anton Pann

Privită ca tehnică a activității mintale reflecția reprezintă o modalitate de învățare, de creație dar și de autoeducație. O cugetare adâncă poate fi leagănul ideilor, soluțiilor, ori deciziilor de la care pornesc ulterior acțiuni sau creații dintre cele mai îndrăznețe, a cunoștințelor dobândite de elevi prin cugetarea proprie dar și al calităților și trăsăturilor nobile formate prin autoeducație.

Prin intermediul reflecției individul se poate detașa de cele observate, citite sau auzite, poate să pătrundă conținutul de idei al studiilor parcurse, își poate forma opinii personale și judecăți de valoare față de mesajele care-i parvin din multitudinea canalelor de comunicare interumană.

Reflecția intră ușor în asociere cu alte metode de autoeducație fiind absolut necesară în găsirea argumentelor celor mai adecvate în procesul autoconvingerii, evidențierea calităților și a neajunsurilor în procesul autoanalizei, găsirea formulărilor cât mai eficiente pentru autosugestie. De asemenea, opiniile persoanelor exprimate în procesul comunicării reflectă bogăția și profunzimea cugetărilor de care este în stare să dea dovadă fiecare tânăr. Tot la reflecție se recurge pentru depășirea contradicției evidențiate, de regulă, prin autoanaliză între ceea ce este tânărul la un moment dat și ce ar trebui să fie el la momentul respectiv. Cu cât decalajul acesta este mai pronunțat, cu atât depășirea lui necesită în mai mare măsură capacitatea de reflecție și de meditare adâncă.

Recurgerea la reflecție este astăzi mai necesară decât oricând în procesul auto-cultivării. Supraabundența de informații și surse de comunicare, precum și caracterul intelectualist al învățământului, tinde să creeze, oarecum o situație paradoxală pentru mulți dintre tinerii de astăzi. Cu cât aceștia sunt tentați să acumuleze mai multe și mai variate cunoștințe, pe cât mai diverse căi, cu atât mai mult apare riscul să știe cât mai puțin, să devină mai superficiali, cu un fond spiritual mai sărac. „Ei pot trăi iluzia – remarcă I. Cerghit – că știu, că înțeleg, pentru simplul fapt că au văzut și au auzit, că au receptat doar o informație. În realitate, supraabundența absorbției de informații duce ușor la superficialitate; ea nu mai lasă loc reflecției personale, răgazul necesar pentru examinare, meditație adâncă și abstractă” (37, p. 138 – 139). În aceste condiții meditația adâncă în scopul interiorizării conținutului informațiilor dobândite reprezintă un antidot al primejdiei amintite.

Folosirea reflecției în procesul de educație și autoeducație reprezintă totodată un mijloc de dezvoltare a acesteia. În procesul de învățământ aceasta se poate realiza prin includerea în studiul unor obiecte ca: filosofie, sociologie, istorie, literatură ș.a. a unor teme de reflecție, prin folosirea la toate obiectele a metodelor și procedurilor active (problematizarea, învățarea prin descoperire, dezbateri) care incită la analiză și sinteză, la comparații și raționamente deductive, la schimbul de idei și opinii, stimulând formarea deprinderii de a cugeta, de a examina cu atenție materia care constituie obiectul învățării.

3.4. AUTOCONTROLUL ȘI AUTORAPORTUL

„Disciplina și autocontrolul sunt începuturile înțelepciunii practice”

S. SMILES

Capacitatea de autocontrol reprezintă o calitate indispensabilă oricărei activități umane; autocontrolul fiind nu numai o trăsătură de personalitate, ci și unul din mecanismele de autoreglare. Odată format, autocontrolul are efecte pozitive atât asupra activității profesionale (productive, de învățare, sportive etc.) contribuind la creșterea productivității muncii, cât și asupra relațiilor sociale, favorizând stabilirea și menținerea unor relații adecvate în procesul muncii, în familie, în cerul de prieteni ca și în societate, în general.

O mare importanță prezintă autocontrolul în procesul autoeducației. Rezultatele remarcabile pe care le obțin mulți oameni în procesul automodelării se explică și prin nivelul înalt al autocontrolului. Cercetările, confirmate și de experiența

practică, evidențiază că, nerespectarea programului autoeducației, a obiectivelor propuse, în multe cazuri se datorează lipsei de autocontrol, a incapacității tinerilor de a se autocontrola în mod sistematic, necunoașterii procedeele adecvate de autocontrol.

Importanța autocontrolului în procesul autoeducației este relevată cu pregnanță și în relatările subiecților cercetării noastre. „De semnificația autocontrolului în procesul de autoeducație mi-am dat seama mai ales în perioada pregătirii pentru admitere la facultate. Pregătindu-mă cu un profesor, mi-am dat seama că acesta nu făcea altceva decât mă pune să învăț și apoi mă controla în mod riguros. După aproximativ două luni profesorul a fost nevoit să părăsească localitatea iar eu a trebuit să învăț și să mă controlez singură. Am constatat că lucrurile mergeau bine. Îmi dădeam singură lucrări de control. Problemele pe care nu le puteam rezolva (puține la număr) le clarificam la școală cu colegii sau cu profesorul. Am început să folosesc mai sistematic autocontrolul și la alte obiecte, punându-mi singură întrebări la care răspundeam. Acum autocontrolul în munca mea este prezent la tot pasul. Orice lucru pe care îl fac acasă, la serviciu, la facultate, verific dacă l-am făcut bine“ (f. 276).

„De mică eram foarte vorbăreată, relatează o tânără muncitoare. Când venea cineva la noi sau plecam la alții, mai întâi eu trebuia să fiu ascultată. Cu ajutorul părinților mi-am dat seama că ceea ce fac nu este bine, mai ales că deseori, luându-mă cu vorba spuneam ceea ce nu trebuia. Am început să mă controlez pentru a vorbi numai ce trebuie și doar când sunt întrebată. Rolul decisiv în această luptă l-a avut o prietenă de-a mea care era un exemplu pentru mine, fiindcă, totdeauna când vorbea spunea numai lucruri înțelepte, gândite. Tot această prietenă m-a ajutat să-mi fac un program în care înregistram, în fiecare zi, de câte ori nu am reușit să mă abțin de a vorbi când nu trebuie. Astfel, am ajuns să detest vorbăria fără rost și mă deranjează persoanele excesiv de vorbărețe“, (f. 226).

Ca orice achiziție, autocontrolul se formează prin exercițiu în procesul de educație și autoeducație. La început, autocontrolul se realizează ca îndeplinire a cerințelor externe. Aceste cerințe ale agenților educaționali se transformă treptat în cerințe interne, devenind exigențe proprii ale educatului. Finalitatea controlului este, în ultimă instanță, autocontrolul.

Bazele autocontrolului se pun încă în copilărie, odată cu îndeplinirea primelor acțiuni independente.

Acționând sub îndrumarea adulților, copilul învață să se controleze dacă s-a îmbrăcat bine, dacă a pus gheata dreaptă la piciorul drept, dacă s-a încheiat la toți nasturii, apoi dacă ține bine creionul, dacă are poziție corectă în bancă etc. Odată cu intrarea în școală, paralel cu autocontrolul conduitei, elevului i se cere să-și țină sub control activitatea intelectuală, să compare rezultatul muncii sale cu un model.

Pe măsura trecerii dintr-un ciclu școlar în altul se perfecționează și formele de autocontrol. Dacă în învățământul primar autocontrolul învățării se realizează în special prin citire repetată și povestire, în ciclul gimnazial și mai ales în liceu se face din ce în ce mai mult prin reproducerea numai a punctelor de sprijin, a schemei logice elaborate în acest scop care cuprinde esența lecției respective.

Cercetările au evidențiat (30, 112) că principala cale de formare a autocontrolului o reprezintă controlul sistematic și eficient asupra activității și conduitei tinerilor. Controlul admis, acceptat și interiorizat – remarcă acad. Vasile Pavelcu – devine autocontrol. Pentru a fi însă admis și pentru a stimula dezvoltarea autocontrolului, controlul activității (de învățare, productive etc.), trebuie să fie bine conceput, să reprezinte etalon de obiectivitate practică, să aibă valoare de referință, să-l ajute pe tânăr să se ghideze după criteriile de apreciere fundamentate științific și verificate practic.

Stimularea autocontrolului se realizează prin organizarea controlului reciproc și transferarea unor sarcini de control de la factorii de conducere (profesori, șefii formațiilor de lucru etc.) către membrii grupului social care să exercite pe rând sau pe echipe controlul asupra activității colegilor lor. Aceasta creează condiții ca fiecare membru al grupului să fie pus nu numai în situația de executant, ci și de factor de răspundere care urmărește îndeplinirea sarcinilor de către alții, ceea ce are efecte autoformative evidente: înlesnește procesul cunoașterii de sine, a punctelor sale tari și slabe, dezvoltă spiritul critic și autocritic, capacitatea de autoapreciere obiectivă etc.

Alte cercetări au relevat că slaba dezvoltare a autocontrolului se explică în bună măsură prin tendința manifestată uneori de factorii educativi de a minimaliza capacitățile tinerilor de a-i considera insuficient de maturi pentru a răspunde de acțiunile și conduita lor. Această tendință se manifestă în mod practic în controlul nemijlocit al activității tinerilor și la o vârstă când acesta poate fi înlocuit cu controlul ulterior, de tipul verificării modului în care au fost îndeplinite sarcinile.

O asemenea tendință nu numai că frânează formarea autocontrolului asupra activității desfășurate zi cu zi dar, totodată, împiedică dezvoltarea spiritului de răspundere pentru propria devenire. „Orice extindere a zonei de autoritate și de libertate a factorilor de conducere – arată M. Mihaș – inclusiv a factorilor educaționali, duce la îngustarea zonei de libertate și de răspundere a subalternului și îndeosebi a educatului” (95). Graficul de mai jos este edificator în acest sens.

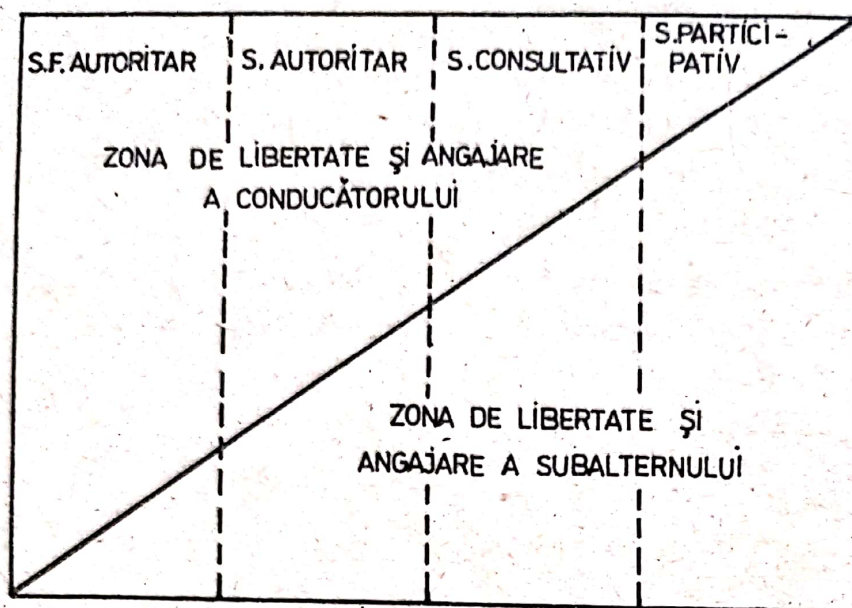


Fig. 6 - Zona de libertate și angajare a subalternului în funcție de stilul de muncă al conducătorului

Graficul prezentat evidențiază cât se poate de sugestiv că în cazul stilului foarte autoritar de conducere, zona de libertate și angajare a subalternilor este redusă aproape la zero, pe când în situația stilului consultativ și îndeosebi al celui participativ, libertatea de angajare al subalternilor tinde spre cotele maxime.

Un rol deosebit în dezvoltarea autocontrolului îl are autoevidența, autoraportul privind activitatea și conduita proprie. Studiile făcute asupra preadolescenților arată că elevii care își fac sistematic autoraportul asupra activității desfășurate, respectă programul zilnic în proporție de 87%, pe când cei care nu-și fac autoraport - numai în proporție de 25% (135). Importanța autoraportului în procesul de autoformare a personalității este evidențiată de viața și activitatea oamenilor de seamă.

La fiecare sfârșit de an T. Maiorescu își făcea bilanțul activității și își fixa cu acest prilej noi proiecte pentru anul viitor. Pe ultima filă a *Însemnărilor zilnice* pe anul 1857, el notează: „Anul se apropie de sfârșitul său... Pentru direcțiunea mea științifică a fost de cea mai mare însemnătate cunoștința cu o privire generală asupra filosofiei și cu logica, această știință așa de extrem de interesantă. Ea m-a adus să năzuiesc spre cea mai bună formulare a cugetării, spre o exprimare fără greșeli, scurtă, adevărată spre o ferire de acele cuvinte umflate pe care tinerii sunt așa de aplecați să le întrebuințeze... Pentru acest an îmi propun, pe lângă examenul de maturitate, să termin o sistematizare ce am început-o a prelegerilor de logică audiate de mine...” (89).

Deosebit de semnificative și pline de învățăminte sunt și aprecierile Annei Frank cu privire la importanța autocontrolului în viața omului, cu atât mai mult cât ele au fost făcute la o vârstă fragedă. „Cât de frumos și de bine ar fi dacă toți

oamenii s-ar gândi seara înainte de a adormi la faptele lor de peste zi ar chibzui la răul și binele închis în ele. Astfel, fără să-ți dai seama, încerci în fiecare zi din nou să te îndrepti și după un timp ai înfăptuit ceva. Metoda asta poate fi folosită de oricine, nu costă nimic și e la îndemâna oricui. Căci, cine nu știe trebuie să învețe și să afle. Conștiința împăcată, te face puternic" (76).

Autoraportul poate lua forme variate ca: evidența zilnică a stadiului îndeplinirii obiectivelor fixate, observația scrisă sau păstrată în memorie asupra unor manifestări, acțiuni proprii, evidența nerealizărilor, consemnarea progreselor sau a regreselor în muncă, conduită etc.

În viața școlară, ca și în activitatea profesională, se practică raportul individual sau colectiv privind îndeplinirea sarcinilor profesionale și obștești. Un astfel de raport în fața colegilor (clasă de elevi, grupă sau an de studii, formație de lucru, poate constitui totodată și autoraport, dacă individul, tânărul privește sarcina respectivă și ca o autosarcină, autoangajament, un mijloc de autoformare și auto-modelare. Este bine ca cel care urmează să dea raport în fața colectivului, să fie înștiințat cu 10-15 zile înainte. Aceasta pentru ca, în perioada premergătoare raportului, el să mediteze asupra activității sale, să-și intensifice eforturile pe linia autoperfecționării. Raportul se poate realiza și sub forma prezentării unor expoziții, fotomontaje, albume care să cuprindă realizările activității sportive, artistice (pictură, sculptură, pirogravură, creații literare etc.), rezultatele activității unui cerc, expoziție, care să evidențieze priceperile și deprinderile formate în cadrul lucrărilor de atelier etc.

Raportarea realizării sarcinilor în fața colectivului prezintă importanță atât pentru individ cât și pentru grupul social respectiv. Așa cum arată studiile întreprinse (17) rezultatele cele mai bune în formarea autocontrolului și a spiritului de răspundere pentru propria devenire, se obțin când aprecierea rezultatelor activității subiecților se face și de către colectiv, nu numai de către persoane izolate (părinți, profesori, șefi ierarhici) care pot fi învinuiți de subiectivism, șicană, cicăleală. Totodată, prin acțiunea legii interstimulării, raportul prezentat în fața grupului social exercită influență pozitivă asupra membrilor acestuia, stimulându-i în preocupările lor autoformative.

În cadrul cercetării întreprinse, am experimentat procedeul de a pune câte doi elevi care au aproximativ aceleași posibilități intelectuale, dar care, datorită intensității diferite a preocupărilor de autoeducație, nu au aceleași performanțe școlare, să dea raport în fața clasei. Adolescenții se conving astfel că elevul care are preocupări mai sistematice și mai intense de autoperfecționare, realizează mai mult și că succesul în muncă depinde și de nivelul preocupărilor de autoeducație (21).

Organizarea unor asemenea acțiuni se dovedește a fi eficientă numai acolo unde colectivul respectiv este suficient de matur pentru a aprecia just, corect și

obiectiv rezultatele subiectului raportor printr-o critică principială, cu tact, fără să-l descurajeze, arătându-i greșelile și cauzele lor. Este foarte important ca atât critica cât și autocritica să fie îndreptate nu asupra acțiunilor subiectului, ci asupra trăsăturilor, neajunsurilor acestuia, datorită cărora, în conduita și activitatea lui se manifestă aspecte negative.

În cazul inexistenței în grupul social a unei atmosfere sănătoase, a unui nivel suficient de înalt al criticii și autocriticii, există pericolul transformării raportului asupra sarcinilor îndeplinite în autoreclamă, lăudăroșenie și fanfaronadă.

În toate cazurile, autoraportul presupune, înainte de toate, o autoevidență a activității desfășurate, o autoanaliză și o autoapreciere exigentă a propriei activități. Autoraportul se va finaliza prin adâncirea și – dacă este cazul – reconsiderarea și revizuirea sarcinilor și scopurilor autoperfecționării.

CAPITOLUL IV

METODE DE AUTOSTIMULARE A PREOCUPĂRILOR AUTOFORMATIVE

4.1. AUTOCONVINGEREA

Te convingi mai bine, de obicei, prin motivele pe care ți le-ai găsit singur, decât prin acelea apărute în spiritul altora.

B. PASCAL

În procesul educației de sine, nu rareori trăim momente când ne vine greu să luăm o hotărâre sau, căzând de acord în principiu asupra unui lucru (respectarea unui program, a unui regim, a unui angajament luat), nu reușim din anumite motive să acționăm în consecință. În astfel de cazuri, pe plan intern are loc lupta motivelor, un duel cu noi înșine, un dialog în cadrul căruia, prin argumente pro și contra, încercăm să învingem greutățile și îndoielile ce le avem și să trecem la îndeplinirea hotărârii luate.

Un asemenea duel intern, care se poate desfășura sub forma limbajului interior sau exterior, verbal sau scris, dialogat sau monologat, reprezintă o formă de autoreglare a conduitei noastre și o importantă metodă de automodelare. Ea poate fi folosită atât în luarea unei decizii majore din viața noastră cum ar fi: alternativa de a urma o facultate sau de a se încadra în producție după terminarea liceului, alegerea facultății, a locului de muncă, transferarea la o altă societate comercială etc. cât și în rezolvarea unor probleme din viața cotidiană. „Când sunt obosită – arată o studentă de la secția serai – și mai am multe treburi de făcut, încerc să mă conving în gând, că trebuie neapărat să termin treburile în momentul respectiv. Constat că fiecare victorie asupra mea este un câștig pentru victoriile ulterioare“ (f. 327). „Fiind un cititor pasionat, relatează un alt student, subiect al cercetării noastre – nu odată a trebuit să mă conving, ca elev în liceu, de necesitatea pregătirii lecțiilor înainte de a mă apuca de lectură“ (f. 159).

Eficiența autoconvingerii depinde într-o măsură considerabilă de optimismul subiectului, starea lui afectivă, cultura și inteligența acestuia. Precizarea, selectarea și evaluarea argumentelor și contraargumentelor este condiționată de nivelul de cultură, de maturitatea tânărului, de stările afective trăite în momentul respectiv. Este știut că stările afective puternice (mânie, amorul propriu, ofensa, invidia etc.)

ne fac să pierdem controlul asupra noastră, ne împiedică să analizăm și să apreciem în mod obiectiv lucrurile, ne pot determina să luăm o hotărâre pripită. O hotărâre corectă poate fi luată numai în condițiile aprecierii multilaterale a tuturor împrejurărilor, în stare de deplină liniște sufletească.

Pentru creșterea gradului de obiectivitate în alegerea și evaluarea argumentelor se recomandă fixarea în scris a acestora și prezentarea lor într-o formă intuitivă, folosindu-se următorul tabel:

Nr. crt.	Argumente pentru	nr. de puncte	Argumente împotriva	nr. de puncte
1				
2				
3				
4				

Total:

Aprecieria argumentelor se va face cu sistemul de 1-3 sau 1-5 puncte, cel mai puternic fiind notat cu maximum de puncte. Experiența arată că gradul de subiectivitate în aprecierea argumentelor va scădea considerabil dacă în evaluarea acestora vor fi antrenate mai multe persoane și dacă în dialogul cu noi înșine ne vom baza pe exemple din viața oamenilor de seamă, pe maxime, aforisme bine alese care au rolul de a întări ideea. Redăm mai jos relatarea tânărului F.I., unul din cazurile cercetate de noi timp de mai mulți ani, privind modul de folosire a autoconvingerii în abandonarea fumatului. „Am început să fumez din clasa a IX-a, iar în armată am devenit un fumător pasionat. Făcând un control medical pentru angajare, medicul mi-a recomandat să renunț la fumat sau cel puțin să fiu mai temperat. Am încercat să mă conformez, dar nu am reușit să reduc prea mult din cele 25-30 de țigări pe zi. Auzisem că fumatul este un drog greu de abandonat, că abandonarea sa reclamă un efort deosebit de voință, că majoritatea celor ce se lasă de fumat o fac în mod repetat și reiau acest obicei după un anumit timp, totuși nu credeam că va fi chiar atât de greu. Pentru a mă debarasa de fumat am aplicat mai multe procedee. Văzând că nu reușesc, am început să citesc diferite articole și broșuri despre consecințele negative ale fumatului. În unele dintre ele am întâlnit și diferite metode și procedee pentru a te lăsa de fumat. Una dintre acestea care a avut efecte mai mari asupra mea este metoda autoconvingerii. La început am încercat pur și simplu să mă conving de necesitatea abandonării acestei obișnuințe dăunătoare. La recomandarea făcută de o persoană mai în vârstă mi-am elaborat un tabel cu argumente pro și contra care au fost ierarhizate cu ajutorul a mai multor persoane. După ce au fost ierarhizate și reevaluate aceste argumente arată astfel:

Nr. crt.	Argumente pentru	nr. de puncte	Argumente contra	nr. de puncte
1	Dăunează sănătății	5	Teama de a nu reuși, de a te face de râs	4
2	Constituie un exemplu negativ pentru copii	3	Nu ai cu ce înlocui automatismele care te ajută să analizezi „să rumegi” problemele	3
3	Duce la cheltuieli inutile	2	Impune renunțarea (cel puțin temporară) la prietenii cu care îți petreci timpul	2
4	Impiedică deseori stabilirea relațiilor sociale	1		
	TOTAL:	11		9

Folosind metoda autoconvingerii îmbinată cu alte metode (renunțarea treptată prin reducerea numărului de țigări pe zi, înlocuirea țigărilor cu bomboane etc.) am reușit în trei luni să renunț definitiv la fumat” (fișa 420).

Autoconvingerea se poate manifesta atât sub forma autojustificării, autoconsolării și autoliniștirii cât și pentru a neîmpotrivi acțiunilor și opiniilor care nu concordă cu convingerile noastre. „Aș fi fost tot timpul neliniștit și cu conștiința încărcată dacă procedăm altfel” – se autojustifică un tânăr muncitor, care a refuzat să susțină pe colegul său de serviciu în acoperirea unei fraude.

La autoconsolare recurgem în situația unui eșec, a unor greșeli săvârșite, sau în cazul pierderii unor persoane apropiate, pentru a ne îmbărbăta, iar la autoliniștire pentru a diminua emoțiile și stările puternice de excitație pe care le trăim în momente deosebite.

Uneori autoconvingerea se îmbină cu convingerea exercitată asupra subiectului din partea agenților educaționali (părinți, educatori, prieteni, colegi de muncă etc.). Aceasta se întâmplă fie când individul nu este convins de necesitatea hotărârii luate și cere ajutorul celor din jur, fie atunci când factorii amintiți, constatând lupta motivelor, oscilația în conduita tânărului încep să-l convingă, să-i întărească convingerea sau, dimpotrivă, s-o înlăture.

Autoconvingerea se încheie de regulă prin luarea unei hotărâri care poate fi exprimată sintetic prin cuvinte cum ar fi:

„Gata!”, „Trebuie!”, „Ajunge!”, „Înainte!” etc.

Folosirea acestei metode în procesul autoeducației presupune un anumit nivel de maturitate, de dezvoltare intelectuală și morală, capacitatea de a argumenta, de a demonstra cu argumente pro și contra necesitatea activității desfășurate. Așa se explică faptul că această metodă este folosită mai ales la vârsta adolescenței și tinereții.

4.2. AUTOCOMANDA

*Numai cine își poate porunci sieși
poate porunci altora.*

L. NOUVENARGUES

În activitatea cotidiană deseori suntem puși în situația de a ne concentra la maximum toate eforturile pentru realizarea hotărârii luate, pentru a ne determina să acționăm într-o anumită direcție sau, dimpotrivă, să ne abținem de la acțiunea nedorită, altfel spus să ne comandăm noi înșine.

Ca și autoconvingerea și autosugestia, autocomanda se bazează pe rolul excitantului verbal, al cuvântului, în reglarea comportamentului și a activității noastre. Ea se realizează prin pronunțarea cu glas tare sau în gând a unor cuvinte sau propoziții scurte formulate la imperativ.

Cercetările făcute arată că autocomanda cu glas tare este mai eficientă, întrucât în acțiunea ei se include și forța analizatorului auditiv. De asemenea, în acest caz își spune mai pregnant cuvântul și funcția de autosugestie a autocomenzii externe (135).

Prin intermediul autocomenzii se exercită influența asupra stării emoționale, are loc pregătirea psihologică pentru acțiune, se creează dispoziția necesară pentru atingerea scopului propus.

La autocomandă recurgem în situații care necesită mari eforturi volitive de scurtă durată, când trebuie să ne impunem cu tărie să facem ceva pentru care nu suntem pregătiți psihologic, și de care ne este teamă. Astfel de momente sunt destul de frecvente în activitatea sportivă, militară productivă etc. În viața cotidiană asemenea situații apar când trebuie să renunțăm la o activitate plăcută și să ne apucăm de alta mai puțin plăcută, să sărim peste un obstacol, să pornim la o acțiune mai deosebită, să respectăm programul zilei etc. În asemenea momente ne vom spune: „Ajunge!“, „Voi reuși!“, „Curaj!“, „Înainte!“ etc. În cazul în care folosim autocomanda pentru a ne tempera, a ne stăpâni stările afective sau pentru a renunța la o acțiune, vom folosi expresii ca: „Abține-te!“, „Renunță!“, „Stăpânește-te!“ ș.a. În toate situațiile autocomanda trebuie să fie *categorică, afirmativă, exprimată cu toată convingerea în reușita acțiunii*. Autocomanda este cu atât mai eficientă cu cât credem mai mult în acțiunea ei. De asemenea, autocomanda care corespunde scopurilor fundamentale ale personalității, mobilizează în mai mare măsură și pentru o perioadă mai lungă eforturile noastre volitive. Și, dimpotrivă, autocomanda care nu este în concordanță cu scopurile fundamentale ale personalității are o eficiență redusă și de scurtă durată.

Iată un exemplu din opera lui Shakespeare. După ce Hamlet își propune să-i pedepsească pe vinovați și își elaborează un plan pentru îndeplinirea căruia are nevoie de multă stăpânire de sine și voință, își comandă:

„Inimă fii tare!

Iar, voi, puteri, nu-îmbătrâniți deodată

Mă țineți drept“.

Cercetările arată că autocomanda, ca mijloc de autoeducație, este folosită începând cu vârsta preadolescenței. La această vârstă, însă, ea are o eficiență scăzută datorită faptului că preadolescenții manifestă tendința de a amâna executarea autocomenzii căutând pretexte pentru aceasta. De exemplu, elevul își comandă: „Scoală-te din pat!“ apoi urmează contrazicerea: „În pat este cald și plăcut, mai am timp să-mi fac lecțiile“. La vârsta adolescenței și cea a tinereții crește atât procentul celor care folosesc autocomanda în scopul autoeducației (ajungând la 40-50% față de 23% la preadolescenți), cât și eficiența și durata ei de influență. Aceste schimbări se datoresc nivelului de maturizare a subiecților ceea ce face ca procesul educației de sine să capete un caracter conștient. Procesul de conștientizare a preocupărilor de automodelare contribuie la creșterea spiritului de răspundere al tinerilor pentru îndeplinirea autocomenzii. În același timp, în cazul neîndeplinirii ei, au loc trăiri mai profunde de nemulțumire față de sine ceea ce stimulează efortul de înlăturare a neajunsurilor, dezvoltarea voinței, inclusiv prin exersarea în folosirea autocomenzii etc. Creșterea eficienței autocomenzii la adolescenți și la tineri se explică și prin dezvoltarea capacității lor de autoconvingere, de a-și argumenta și de a-și lămuri scopurile activității de autoformare. De altfel, există o legătură foarte strânsă între autoconvingere și autocomandă. Pe de o parte, autocomanda este mai eficientă dacă este susținută de autoconvingere prin argumente suplimentare, plauzibile; pe de altă parte, autoconvingerea se încheie, de regulă, cu luarea unei hotărâri care se exprimă sub forma autocomenzii, „Trebuie!“, „Înainte!“ etc.

Cercetările experimentale privind particularitățile și rolul autocomenzii au evidențiat influența acesteia în reducerea oboselii și în creșterea substanțială a eficienței activității desfășurate (146). Aceleași cercetări demonstrează că, pentru creșterea valorii autocomenzii sunt mult mai eficiente exercițiile în procesul activităților desfășurate zi de zi decât cele artificiale, inventate. Astfel, ne putem da comanda, într-o formă sau alta, de a ne scula din pat imediat după ce ne-am trezit, de a respecta programul stabilit, de a înceta o activitate plăcută pentru a ne apuca de alta mai utilă, de a renunța la joc și a începe pregătirea lecțiilor etc.

Tot în scopul creșterii eficienței autocomenzii cercetările întreprinse recomandă folosirea unor maxime, care, în totalitate, sau una dintre ele să fie notate în carnetul personal sub formă de deviză:

- Nu aștepta să fii mereu împins de la spate, ci acționează din proprie inițiativă;
- Numai acela învinge în viață orice greutate, care poate să-și comande singur;
- Nu uita să-ți comanzi hotărât și ferm când trebuie să învingi lenea, setea, oboseala, frica, proasta dispoziție etc.;
- Trebuie să învingi hotărât tot ceea ce te împiedică în realizarea scopului și, înainte de toate, neajunsurile caracterului;
- Este puternic numai acela care se stăpânește pe sine (5).

4.3. AUTOAPRECIEREA ȘI AUTOCRITICA

Un mare defect: să te închipui mai mult decât ești și să te prețuiești mai puțin decât valorezi.

J. W. GOETHE

Autoaprecierea vizează cunoașterea calităților și defectelor proprii, a capacităților și aptitudunilor, a trăsăturilor de personalitate și a gradului lor de dezvoltare.

Din perspectiva autoeducației este necesară autoaprecierea obiectivă, realistă atât a calităților cât și a defectelor proprii. „Amorul propriu de tip narcisist, ca și complexe de inferioritate – precizează profesorul Paul Popescu Neveanu – sunt o piedică în calea autoeducației“ (121, p. 78).

Dat fiind caracterul procesual al devenirii personalității, permanenta imperfecțiune a acestuia, se impune o atitudine autocritică în procesul aprecierii activității și conduitei proprii. Oricare ar fi nivelul de pregătire la care a ajuns individul, oricât de mari ar fi realizările și succesele lui, ele nu epuizează nicio dată resursele sale interne în obținerea unor performanțe mereu îmbunătățite.

Fără îndoială că autocritica este utilă în măsura în care este realistă și orientată autoeducativ, ajungând să elimine erorile de conduită și să determine restructurări profunde ale personalității. Eficiența ei este cu atât mai mare cu cât sunt mai profunde trăirile afective ale nemulțumirii față de neajunsurile pe care la avem. Tocmai aceste trăiri constituie forța propulsoare a progresului continuu a ființei umane. De aceea, autocritica poate fi apreciată ca o expresie a forței morale a individului, capacitatea de examinare exigentă a muncii desfășurate, a

concluziilor practice ce se impun. Totodată, autocritica constituie un „test“, poate cel mai concludent al maturității individului, o expresie a sincerității și cinstei față de colectivitate. De un astfel de efort, deloc plăcut și lesnicios, sunt capabili numai cei pe deplin conștienți că un asemenea „foraj“ permite scoaterea la suprafață și punerea în valoare a bogățiilor latente din adâncurile personalității lor și totodată înlăturarea zgurii impurităților. Pe de o parte, autocritica constituie un mijloc eficient de formare și autodesăvârșire a personalității umane, iar pe de altă parte, procesul modelării și automodelării umane, cere din partea fiecărui individ o poziție critică și autocritică, spirit cutezător și lucid în gândire și acțiune. Valențele formative și autoformative ale acestei metode depind de gradul de pregătire al personalității, de orizontul cultural-științific. Toate acestea condiționează direct capacitatea de a emite observații critice, de a face o analiză judicioasă a activității sale și a altora, de a contribui la înlăturarea neajunsurilor, stimulând astfel autodepășirea continuă.

Oamenii de seamă care s-au preocupat de autoeducație au fost capabili de analize autocritice exemplare. Astfel, Titu Maiorescu, în „Însemnări zilnice“ notează: „O greșeală care poate să se fi născut din dorința mea de a fi erudit, e obiceiul meu, s-o spun drept, de-a minți. Ce-i drept, fac asta în lucruri neînsemnate, inofensive dar lucrul este, totuși, și cu atât mai mult nedemn, maschin. De exemplu, spun adesea că am studiat cutare sau cutare lucru în timpul nopții, pe când adevărul e că-l citisem ziua. Când intră cineva în cameră, vreau să mă găsesc îngropat în cărți. Și alte copilării de felul acesta. Asta va trebui să înceteze de azi înainte“ (89).

„O trăsătură de caracter observată de toți care mă cunosc – scrie Anna Frank în jurnalul său – este autocritica. În toate acțiunile mele mă judec obiectiv ca și când ar fi vorba de o altă persoană. Stau față în față cu această Anne și-i privesc faptele, fie ele bune sau rele, fără prejudecăți, fără scuze, mă observ clipă de clipă și la fiecare cuvânt pe care îl rostesc știu îndată dacă ar fi trebuit să fiu altfel sau e bine așa cum sunt“ (76).

Dar și tinerii din eșantionul nostru de cercetare fac numeroase referiri la rolul autocriticii în procesul autoeducației. „Când sunt muștrată de mama sau de profesori – scrie o elevă din clasa a VIII-a – trăiesc momente neplăcute, uneori chiar mă supăr. După ce mă gândesc bine îmi dau seama că n-am dreptate și atunci îmi propun să evit, pe viitor greșelile făcute“ (f. 19). „Folosesc autocriticile în gând numai față de mine însumi și numai pentru greșelile observate de mine – relatează o altă elevă din clasa a X-a. Fac aceasta mai ales seara, înainte de culcare“ (f. 43). „Când am solicitat la sindicat un ajutor bănesc pentru procurarea unor medicamente mi s-a sugerat (era o critică delicată) să reduc consumul narcoticelor. După ce, la

sugestia făcută am calculat cheltuielile lunare pe care le făceam pentru țigări, cafea și băuturi a rezultat o sumă mai mare decât cea primită drept ajutor. Fiind pus în fața acestei situații evidente, am rămas surprins și m-am angajat față de mine însumi să reduc substanțial aceste cheltuieli" (f. 214).

Exemplele prezentate de noi, ca și multe altele, confirmă rezultatele cercetărilor psihologice potrivit cărora încă la vârsta preadolescenței tinerii sunt capabili de a privi în mod autocritic propria lor activitate. La această vârstă recunoașterea lipsurilor, a trăsăturilor negative este selectivă, ei își recunosc numai acele neajunsuri care le provoacă numai anumite neplăceri, constituie sursa nemulțumirii față de sine.

De asemenea, deseori caracterul autocriticii la preadolescenți îmbracă o formă mascată. Devenind conștienți de anumite lipsuri în activitatea și conduita lor și chiar preocupându-se de înlăturarea acestora, preadolescenții nu sunt dispuși să le recunoască în mod deschis. Ei preferă să fie considerați leneși decât să li se spună că sunt lipsiți de voință.

Odată cu înaintarea în vârstă se dezvoltă și capacitatea de a-și analiza în mod autocritic propria personalitate. Doi psihologi germani, A. Kossakowski și W. Friedrich – au demonstrat experimental că la elevii clasei a IX-a nivelul autocritic este mult mai dezvoltat decât la cei din clasa a VII-a – (62). Ei au evidențiat că dezvoltarea spiritului autocritic și critic, în multe cazuri nu se află la același nivel. La vârsta adolescenței se disting mai multe grupe de subiecți, în funcție de raportul între nivelul spiritului critic și autocritic: 1) spiritul critic și autocritic au o dezvoltare uniformă și au devenit trăsături stabile de caracter; 2) au devenit trăsături stabile de caracter, dar cu o dezvoltare neuniformă; 3) au spiritul critic mai dezvoltat decât cel autocritic; 4) spiritul autocritic mai dezvoltat decât cel critic; 5) atât spiritul critic cât și cel autocritic au o manifestare instabilă; ele nu au devenit încă trăsături de caracter. Această dezvoltare inegală a spiritului critic și autocritic se păstrează deseori și la vârsta tinereții. Ori, folosirea eficientă a autocriticii în scopul perfecționării presupune dezvoltarea lor uniformă. Valoarea formativă a criticii și autocriticii ca mijloc de autoeducație este condiționată și de mulți alți factori: nivelul de dezvoltare, gradul de maturitate intelectuală și moral-civică a individului, de nivelul de aspirație și de autoexigență. Un rol deosebit în acest sens îl are nivelul de dezvoltare al colectivului în care individul își desfășoară activitatea, întregul mod de viață al colectivului. O importanță covârșitoare are stilul de muncă al conducătorului care poate fi autoritar, consultativ sau coparticipativ (84). Experiența arată că stilul de conducere coparticipativ care oferă o zonă largă de libertate, de angajare directă în rezolvarea problemelor membrilor grupului social este în același timp cel mai favorabil pentru cultivarea și manifestarea spiritului critic și autocritic.

4.4. AUTOSUGESTIA

*Pe cât ajutorul din afară e moleșitor
în efecte, pe atât, cel ce vine dinăuntru
este întotdeauna întăritor.*

S. SMILES

Autosugestia se bazează pe forța specifică de reglaj a cuvântului. Dacă prin sugestie se înțelege o influență exercitată prin intermediul cuvântului asupra voinței cuiva, autosugestia reprezintă influența exercitată asupra propriei noastre voințe. După cum vedem în autosugestia se alătură două mari forțe potențiale: sugestia și voința care se influențează și se condiționează reciproc.

Așa cum subliniază Paul Popescu Neveanu în *Dicționarul de psihologie*, autosugestia, această facultate general umană, inegal dezvoltată de la individ la individ, intervine în toate aspectele vieții și activității cotidiene, fenomenul și metoda fiind luate în studiu mai ales în ultimele decenii și aplicată în scopul echilibrării vieții personale, a sporirii eficienței activității, practic peste tot unde este nevoie de o influență profundă asupra psihicului uman.

Rolul autosugestiei în automodelarea personalității umane este evidențiat de un număr tot mai mare de studii și cercetări experimentale (I.H. Schultz, V.V. Behterev, E. Kye, V. Pouchet, V. Gheorghiu, G. Sitin, V. Levi). Așa cum gimnastica fizică – arată V. Levi – ne ajută să ne transformăm corpul, tot așa și gimnastica psihică (autosugestia) ne ajută să ne transformăm psihicul (sentimentele, voința, memoria, atenția etc.) care este la fel de prelucrabil ca și mușchii, numai că cere un efort mai mare (85). Stăpânirea de sine, spre exemplu, se învață așa cum învățăm scris-cititul, desenul sau sportul.

Sugestibilitatea nu este un fenomen unitar; ea diferă de la un individ la altul. Gradul de receptivitate față de factorii sugestivi variază chiar în cadrul aceluiași organism, aceluiași individ deci, ea putând fi influențată de starea de oboseală, de boală, de dezechilibru nervos. Chiar dacă nu se cunoaște încă precis de ce depinde potențarea acestor extraordinare forțe care zac în structurile noastre și care sunt sugestia și autosugestia, practica a confirmat că persoanele cu un coeficient scăzut de receptivitate din acest punct de vedere pot deveni în cele din urmă mult mai receptiv, dacă insistă prin antrenamente adecvate și cu caracter progresiv așa cum se întâmplă de altfel în preocupările autoformative în general.

Cercetările făcute mai ales în ultimele două-trei decenii au dus la elaborarea teoriei științifice a autosugestiei, evidențiind condițiile cele mai eficiente de realizare a acesteia.

Schema autosugestiei după V. Levi arată astfel: trebuie – vreau – pot – este. Prima etapă exprimă înțelegerea necesității de a se schimba, spre exemplu pentru un om impulsiv, de a nu-și mai ieși din fire, de a acționa altfel decât s-a obișnuit. Înțelegerea necesității se transformă în dorința de a deveni alt om, ceea ce înseamnă o *a doua etapă*. Imaginându-și cum se va comporta în anumite situații concrete, cum se va schimba atitudinea celor din jur față de el, individul își zugrăvește o perspectivă îmbucurătoare, ceea ce transformă necesitatea de a se schimba, într-o sarcină imperioasă determinându-l să exclame „Vreau să devin altfel“.

Etapă a III-a vizează, evidențierea, în urma unei autoanalize, a posibilităților, a resurselor interne pentru a-și atinge scopul propus. Amintindu-și momentele în care a dat dovadă de voință, reușind să facă față unor situații dificile, individul își va mobiliza forțele spunându-și „Acționează“, „Fii altul“.

Etapă a IV-a marchează începutul acțiunii, al exersării în conformitate cu scopul propus. Tânărul se va comporta ca și cum ar fi devenit alt om (f. 86). Exercițiile de autosugestie se realizează prin repetarea sistematică a unor cuvinte, expresii, fraze elaborate pentru fiecare caz în parte. Formulele verbale trebuie să fie laconice, expresive, să exprime esența acelei stări pe care vrem să o obținem. Regula principală a formelor de autosugestie este aceea că ele trebuie să afirme, nu să nege, să fie formule de atac, nu de apărare. Spre exemplu, vom spune „Eu nu fumez“ sau „Sunt curajos“ și nu „Eu nu voi mai fuma“, ori „Mie nu mi-e frică“.

Repetarea formulelor se va face zilnic în mai multe reprize – cel puțin două – dimineața și seara. Durata reprizelor se va mări treptat de la 5 – 10 minute la o oră. În fiecare repriză se repetă cuvântul (fraza) de câteva ori din 2 în 2 sau din 3 în 3 minute. Formulele de autosugestie vor fi pronunțate cu voce tare sau în gând. Pronunțarea cu voce tare este mai eficientă. În acest caz procesul excitației într-o anumită zonă a emisferelor cerebrale se va produce simultan atât prin eforturi volitive cât și prin excitanți proveniți din analizatorul auditiv și kinestezic.

Cercetările au stabilit că procesul autosugestiei se realizează cel mai bine când organismul se află în stare de relaxare fizică și psihică. În acest caz sistemul nervos devine mai sensibil la influența cuvântului. Eliberarea de tensiunile psihice interioare (dar și de excitanți externi) permite utilizarea întregului potențial al individului în scopul autoreglării.

Timpul cel mai prielnic pentru autosugestie este seara înainte de a adormi și dimineața, imediat după trezirea din somn. Pot fi folosite în acest scop și fragmente mai mici de timp cum ar fi: deplasarea la și de la serviciu, pauzele, timpul petrecut în mijloacele de transport etc.

Pentru orice obiectiv pe care dorim să-l realizăm prin autosugestie se pot elabora multiple formulări. Dintr-un sistem de astfel de formulări pe care fiecare tânăr

și le poate elabora singur sau cu ajutorul altor persoane cu mai multă experiență, își alege acea formulare care îi place cel mai mult. Experiența arată că de regulă tinerii nu aleg la întâmplare aceste expresii, ci în funcție de structura lor psihică, de nivelul de dezvoltare intelectual și moral. Cu cât tânărul are o voință mai puternică, cu atât îi plac formulările care fac apel la o mai mare încordare volitivă, care exprimă rezultatul sigur al activității, formulări care de altfel sunt cele mai eficiente. De exemplu „Eu mă văd ca un om care dintr-o dată memorează materialul citit pentru toată viața“. Dimpotrivă, subiecții cu temperamentul flegmatic și cu o voință slabă preferă formulări mai simple, cum ar fi: „Eu am o memorie bună“, dar acestea sunt mai puțin eficiente.

Studiile consacrate problemei autosugestiei la elevi, (146) evidențiază necesitatea folosirii unor formulări cât mai variate și adecvate fiecărui caz concret. Iată câteva asemenea expresii recomandate în scopul formării și dezvoltării perseverenței: „Vreau să-mi fac singur temele la toate obiectele“, „Nu am nici cea mai mică îndoială că pot să rezolv singur toate problemele și temele“, „Toți profesorii mă știu ca elev care poate să-și facă singur toate temele“, „Tata și mama și-au efectuat totdeauna singuri toate temele și eu de la ei am învățat această perseverență“.

Pentru înlăturarea deficiențelor de vorbire se recomandă formulări cum ar fi: „Eu întotdeauna am o vorbire clară“, „Depun toate eforturile pentru ca vorbirea mea să fie foarte clară“, „Toate greutățile și obstacolele cedează în fața voinței mele de a vorbi corect și clar“, „Posibilitățile mele în ceea ce privește perfecționarea vorbirii sunt nemărginite“. Dacă defectele de vorbire se manifestă numai în anumite situații, de exemplu, la lecții, pe scenă, la ședințe, în discuții cu oameni necunoscuți etc. acest lucru se va reflecta în formularea conținutului autosugestiei. De exemplu, „Eu întotdeauna, în public, am o vorbire foarte clară“. Se recomandă ca subiecții care nu au încredere în forțele proprii precum și cei despre care opinia colectivului din care fac parte nu este dintre cele mai bune, să folosească în procesul autosugestiei formulările de genul următor: „Toți oamenii (profesorii, colegii de clasă) mă cunosc ca fiind un om cu o memorie foarte bună“. „Neg părerile oamenilor despre posibilitățile reduse ale memoriei mele“. Aceasta întrucât eficiența autosugestiei, ca, de altfel, eficiența autoeducației și a educației, în general, este condiționată în mare măsură de reprezentările, ideile și concepțiile pe care le are elevul despre el însuși. Astfel, un elev dat mereu ca exemplu de indisciplină este tentat să se comporte ca atare. Pentru a deveni disciplinat, pentru a-și forma autodisciplina el trebuie mai întâi să-și înlătore acest mod de a se vedea pe sine, să se convingă mai întâi pe sine că, de fapt, nu este un indisciplinat.

„Formulele“ de autosugestie prezentate nu sunt modele universal valabile, ci doar recomandări ale unor psihologi ce trebuie luate ca atare. Fiecare tânăr își poate fixa expresii proprii care să corespundă cât mai bine scopurilor urmărite și

particularităților individuale ale personalității sale. Chiar și atunci când sunt bine elaborate și adaptate specificului propriei personalități formulele autosugestiei prin simpla rostire nu duc de la sine la realizarea scopului propus. Eficiența autosugestiei depinde de convingerea și încrederea tânărului în reușita acțiunii dărite, ca și de capacitatea de imaginație de care dispune fiecare individ, de perseverența, de voința ce o pune în acțiune. Funcția de închipuire – precizează psihologul Vladimir Gheorghiu care a aprofundat această problemă – are o relație strânsă cu întregul domeniu al sugestibilității (cf. 117). De asemenea, rezultatele depind în mare măsură de acțiunea fermă și hotărâtă pentru transpunerea în viață a celor stabilite.

Efectele pozitive ale acestei metode cresc considerabil dacă îmbinăm exerciții de autosugestie cu o activitate practică aptă să întărească conținutul autosugestiei, de exemplu să citim ceva folositor propunându-ne să memorăm cele citite. În cadrul cercetării noastre am înregistrat un caz în care un tânăr muncitor, preocupându-se de dezvoltarea memoriei prin autosugestie, îmbinând sistemul de exerciții de autosugestie cu lectura unor texte în limba engleză, a făcut progrese serioase nu numai în dezvoltarea memoriei, ci și în cunoașterea acestei limbi.

Pentru creșterea eficienței autosugestiei, considerăm utilă și respectarea regulilor elaborate de V. Levi; pe care le-a intitulat: „Cinci principii pentru începători”.

- Înainte de începerea exercițiilor precizează-ți clar ce anume dorești să realizezi, ce performanțe vrei să atingi;
- Nu te ocupa de autoanaliză în procesul exercițiilor, ci numai după terminarea acestora. Singurul lucru care se cere este încrederea nestrămutată în succes;
- Să nu-ți fie teamă de eșec. O anumită stare de nesiguranță apare inevitabil; ea va dispărea însă treptat;
- Exersează-te fără să aștepți rezultate imediate. Fixează-ți sarcini ferme fără să urmărești schimbări marcante. Ele vor veni negreșit;
- Totul este în tine însuși. Starea pe care dorești s-o obții, există de mult în tine. Ocupându-te de autosugestie nu vei realiza nimic nou, vei întări doar ceea ce deja ai (85).

Folosită cu pricepere, autosugestia poate avea un rol deosebit în procesul autoperfecționării personalității. Psihicul unui om care și-a însușit tehnica autosugestiei devine din inert și neascultător, mobil, foarte supus și elastic. Organismul unui astfel de om, remarcă V. Levi, va lucra într-un regim optim ca o mașină bine reglată și de aceea el are mai multe șanse de succes în orice activitate (86).

Autosugestia poate fi folosită în scopul formării și dezvoltării unor calități intelectuale, fizice sau morale, al înlăturării unor trăsături și obiceiuri negative. Cu ajutorul autosugestiei putem să ne pregătim psihologic pentru orice activitate, să ne mobilizăm la maximum forțele, capacitățile fizice și psihice în momentele

necesare într-o anumite direcție, putem să ne anihilăm irascibilitatea, tendința spre emotivitate excesivă, ori neîncrederea în forțele și capacitățile noastre etc.

Este demn de relevat în acest sens că marele filozof francez Saint Simon cerea slujitorului său să fie trezit dimineata cu cuvintele „Sculați-vă, vă așteaptă probleme mari”. Trezindu-se, marele gânditor repeta în gând această frază. El obișnuia să spună că pe cel ce se scoală zilnic cu gândul la distracție, îl paște pericolul de a regresa toată viața.

Autosugestia reprezintă o mare importanță în activitățile care implică riscuri, greutăți deosebite, un mare efort de voință. Astfel ne gândim că a fost o armă în lupta cu greutățile pentru exploratori (F. Nansen, D. Theoreo) pentru învingerea frigului și a dificultăților ivite; pentru alpiniști (T. Leonel, E. Hillary) în lupta cu piscurile și cu teama; pentru cosmonauți (N. Armstrong, A. Nicolaev) în momentele critice etc. Astfel celebrul explorator polar Fridjof Nansen care, în incursiunile realizate în pustiurile arctice și ale Groenlandei a avut luni de zile de susținut o luptă acerbă cu frigul, cu întinericul și cu monotonia, obișnuia să repete de zeci și sute de ori cu glas tare sau numai în gând: „Nu, n-am să mă dau bătut! Am să înving!”. Nansen lupta cu frigul pe care l-a îngenunchiat tot timpul, nu atât prin îmbrăcăminte corespunzătoare cât prin antrenarea psihicului în această luptă: „Ce zvonuri exagerate circulă despre frigul arctic – notează Nansen în jurnalul său. În Groenlanda a fost frig și e drept că nici aici nu e mai cald. Aici însă lupta împotriva frigului e dusă cu toate posibilitățile, inclusiv cu cele psihice. În Groenlanda nu știam să le folosesc pe acestea din urmă”.

Iată și un exemplu din viața plină de riscuri din viața cosmonauților din care, de asemenea, reiese importanța autosugestiei în momentele critice. Redăm un fragment din notările făcute de cosmonautul A. Nicolaev în legătură cu unul din asemenea momente critice ce apar la întoarcerea navei pe pământ: „Este foarte interesant fenomenul, când nava începe să ardă la intrarea în structurile dense ale atmosferei. Prin hublouri se văd flăcările dezlănțuite și se aud trosnituri. Ai impresia că o bucată din învelișul navei va zbura. Dar eu îi cunosc construcția și nu trebuie să am astfel de îndoieli. Îmi spun mereu „Stai cuminte, lasă să ardă, coborârea decurge normal”. Și într-adevăr lucrurile s-au petrecut întocmai (135).

Un rol deosebit îl are autosugestia în terapie, ajutându-ne să realizăm terapia corpului prin intermediul spiritului. Cercetările în domeniul placeboterapiei sunt o dovadă grăitoare sub acest aspect. În lucrarea sa *Educație și terapie* psihologul Sen Alexandru prezintă numeroase modalități de aplicare în decursul secolelor a autosugestiei în scopuri terapeutice.

Putem cita dintre cazurile sale: reeducarea unui membru paralizat, reînvățarea creierului să combine în mod inteligent mișcările diferitelor grupe musculare etc. (145).

În legătură cu rolul autosugestiei în lumea medicală circulă o legendă potrivit căreia la externarea dintr-un spital, dintr-o regretabilă eroare, s-au inversat două bilete de ieșire. Pacientul suferind de o maladie incurabilă, căruia nu i se mai prevedea nici o șansă de supraviețuire, a primit biletul de ieșire al unui bolnav care se însănătoșise. Mare a fost mirarea când, după câțva timp s-a prezentat la controlul medical periodic cel pentru care medicii pronunțaseră „sentința finală”. Ulterior a fost faptul că pacientul celălalt, deși însănătoșit, luând cunoștință din biletul de externare că boala sa nu are leac, în scurt timp a decedat.

Dincolo de orice legendă, viața ne demonstrează forța extraordinară a psihicului uman capabil nu rareori de performanțe incredibile. O asemenea dovadă o constituie și cazul unui inginer chimist austriac, care rănit de o schijă de grenadă la sfârșitul primului război mondial, a fost dus la spitalul de campanie unde a auzit medicii vorbind că nu mai are nici o șansă de scăpare și a fost mutat în cortul celor destinați morții. Atunci a simțit că ceva s-a revoltat în el. A scrâșnit din dinți spunându-și: „Trebuie să rămâi în viață, nu vei muri, nu simți nici un fel de dureri”... El a repetat această frază de mii de ori până când i-a pătruns adânc în conștiință. Spre marea mirare a medicilor, starea lui a început să se îmbunătățească simțitor. Apoi în câteva luni a fost vindecat deplin.

Un alt caz, cel puțin la fel de sugestiv, petrecut relativ mai recent este cel al medicului rus Leonid Crasov, care cu trei decenii în urmă, pe când avea 34 de ani, fiind un excelent sportiv, suferă un grav accident (o polifracură a coloanei vertebrale). După un lung șir de spitalizări, singura perspectivă rămânea imobilizarea totală. L. Crasov, prin dubla sa condiție, de sportiv și de medic (schior care nu a abandonat nici o cursă) refuză verdictul medicilor și la 31 decembrie 1963 face un pariu cu sine însuși: „Subsemnatul Leonid Crasov, vindecat în proporție de zece la sută și condamnat de medici în unanimitate la imobilizare totală, mă oblig ca de azi într-un an să mă repun pe picioare”.

Într-o superbă îndârjire, și consemnând această exigență morală de zeci de ori și în zeci de feluri în jurnalul său, pe care avea să-l țină pe tot parcursul spitalizării și după, se autoconvinge, că „oricât de necruțătoare ar părea boala de care suferi, numai tu însuși îi poți frâna evoluția! Nu te lăsa deci! – își repeta la nesfârșit, luptă până la epuizare și până la capătul vieții”.

După luni de exercițiu fizic cumplit, printr-o reînvățare a fiecărei mișcări, printr-o recâștigare, pas cu pas, a fiecărui mușchi, printr-o solicitare și mobilizare spectaculoasă a resurselor volitive, Crasov câștigă partida cu viața, făcând apoi din „vindecarea nevindecabilului” profesia sa de credință și noua sa specialitate ca medic (vezi, revista „Magazin” din 2.08.1986).

Exemplele prezentate ilustrează în mod elocvent disponibilitățile psihice existente în fiecare individ, ca și rolul autosugestiei în a le potența, a le valorifica la maximum.

Istoria faptelor ieșite din comun, biografiile marilor personalități – remarcă pe bună dreptate Dr. Arcadie Percec – nu sunt numai istoriile anumitor vocații, ale anumitor voințe și inteligențe a unui capital de muncă, ci și istoriile unor forțe autosugestive care au pus în mișcare întregul angrenaj psihic al indivizilor respectivi (117).

Datorită forței sale dinamizatoare deosebite, autosugestia este identificată uneori cu veritabile „zăcămintele” existente în subsolul psihicului uman care, dacă sunt explorate pe măsura posibilităților, aduc beneficii incredibile destinului individual. Alteori ea este comparată cu o hidrocentrală producătoare de energie psihică, energie pe care o putem folosi în multe direcții, autoeducația fiind una dintre ele. Numai că, de cele mai multe ori, această hidrocentrală zace necunoscută în propriul nostru organism și, chiar atunci când ne dăm seama de existența ei, nu este exploatată decât foarte rar la întreaga ei capacitate.

Și în cazul autosugestiei, cum se întâmplă și cu alte „surse de energie” aceasta nu este folosită numai în scopuri constructive, orientate spre valorificarea la maximum a potențialităților psihice și fizice, ale persoanei spre ridicarea la cotele superioare ale demnității umane. Din păcate ea este utilizată, uneori fără să ne dăm seama, împotriva intereselor și dorințelor noastre, ducându-ne la degradarea morală și general umană. Spre exemplu în activitatea unor secte religioase unde – după cum precizează sociologul american Alvin Toffler în bine cunoscuta sa lucrare *Al treilea val*, „Mesajul sectei este inoculat cu tenacitate noilor recrutați în ședințe ce durează zile și nopți întregi, este repetat fără încetare până când aceștia încep să folosească termenii săi de referință, vocabularul său și în cele din urmă metafora sa pentru existență” (162, p. 507).

Preocuparea de autosugestie poate avea urmări negative asupra personalității și sub alte aspecte. Persoanele impresionabile, cu tendință de introvertire, pasionându-se de autosugestie pot să se rupă de viață, de realitate, să ajungă la închiderea în sine. Dacă este adevărat că prin autosugestie ne putem salva viața, când aceasta pare imposibil, este la fel de adevărat că ea poate duce pe unii și la sinucidere. Este edificator în această privință cazul unui funcționar de cale ferată din S.U.A. care s-a închis accidental într-un vagon frigorific. Incapabil să iasă, s-a resemnat cu soarta sa. Simțind că-i amortește corpul și-a înregistrat senzațiile în fraze scrijelite pe pereții vagonului: „Mi se răcește corpul. Încet, încet mă răcesc până la moarte. Sunt aproape amorțit. Scriu tot mai greu. În sfârșit, acestea ar putea fi ultimele mele cuvinte”. Și așa a fost deoarece, după puțină vreme, când a fost deschis vagonul, a fost găsit mort. Dar temperatura în vagon era numai de 13 – 14°C. Sistemul frigorific era defect. Nu existau motive fizice pentru a explica moartea lui. Exista și destul aer. El fusese victima autosugestiei.

Așadar, autosugestia (ca, de altfel, și sugestia) poate fi folosită nu numai ca metodă de autoeducație ci și ca mijloc de autoinfluențare pozitivă sau negativă realizată în mod spontan, neintenționat, că în cazul relatat mai sus. Ea devine metodă de autoeducație numai în condițiile folosirii ei *conștiente* în scopul autoperfecționării propriiei personalități.

Ca metodă de autoperfecționare, autosugestia își dovedește utilitatea mai ales în stăpânirea proceselor fiziologice, dirijarea stărilor fizice ale organismului – crearea bunei dispoziții, mobilizarea forțelor suplimentare în vederea realizării mai eficiente a unei anumite activități sau dimpotrivă diminuarea acestora, necesară, spre exemplu, pentru apariția somnului.

Folosirea autosugestiei fără a fi completată cu o bază obiectivă în apreciere este riscantă. Persoanele insuficient de mature, lipsite de pregătirea și experiența necesară își pot forma sau pot primi sugestii și opinii greșite ori rău intenționate ceea ce exercită, de regulă, influențe negative multiple asupra formării ulterioare a personalității lor. Devenind prizonieri ai concepțiilor eronate, pe care singuri și le-au sugerat, persoanele respective sunt mai puțin receptive la influențele educative, întâmpină dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale, devin incapabile să aprecieze în mod obiectiv, autocritic faptele și ideile proprii. De aceea, în procesul autoeducației, este foarte important ca întotdeauna, autosugestia să fie orientată spre întărirea voinței personalității, altfel spus să fie sub controlul conștiinței și în nici un caz să nu ajungem ca rațiunea să se supună autosugestiei.

3.5. COMUNICATIVITATEA

A comunica altora părerile tale este ceva natural. A primi ceea ce-ți se comunică, în felul cum ni se dă este educație.

J.W. GOETHE

Necesitatea de a comunica, de a trăi între oameni, de a stabili contacte de cooperare cu semenii este o trebuință fundamentală a ființei umane. Numai în procesul comunicării – componentă inseparabilă a vieții sociale – omul se manifestă ca ființă socială, gânditoare și creatoare, numai în acest cadru se verifică valoarea lui socială, calitățile lui intelectuale și morale, trăsăturile volitionale, aptitudinile și atitudinile.

Comunicarea are o importanță covârșitoare în devenirea personalității umane. Rolul ei a fost de mult stabilit în procesul apariției omului, al desprinderii lui din animalitate. În cadrul comunicării, personalitatea fiecărui individ, manifestată în

multitudinea dimensiunilor sale psihosociale (comportament, stilul său propriu de muncă, concepție despre lume, sentimente, gesturi, starea de spirit etc.) se răsfrâng asupra personalității altora. În acest fel comunicativitatea devine un important mijloc de influență reciprocă; de coeducație și autoeducație.

Comunicarea prezintă o importanță deosebită pentru întreaga activitate umană influențând pozitiv soluționarea sarcinilor profesionale, social-culturale și chiar a celor personale și familiale. Procesul de comunicare îi unește pe oameni, favorizează concentrarea eforturilor pentru soluționarea problemelor, constituie o premisă pentru confruntarea punctelor de vedere și găsirea unui limbaj comun fără de care nu se pot obține rezultate scontate în muncă și în viața socială în general. Nu întâmplător în ultimii ani se acordă o atenție tot mai mare rolului comunicării în procesul activității, consacrandu-se acestei probleme cercetări ample precum și sesiuni științifice.

Exigențele vieții moderne impun astăzi mai mult ca oricând stabilirea unor relații multiple între oameni indiferent de natura activității lor, de orientarea politică și de convingerile religioase. Intensificarea relațiilor și a procesului de comunicare are ca efect creșterea simțului de răspundere pentru activitatea desfășurată, impune respectarea regulilor de conviețuire stabilite de societate, sporirea încrederii și a respectului reciproc într-un grup social, luarea în considerare a intereselor și a opiniilor celor din jur. Prin toate acestea oamenii se completează reciproc și fără voința lor se influențează unul pe altul, contribuind la modelarea atât a propriei personalități cât și a celor cu care intră în contact.

Numeroase studii (15, 62, 136) ca și cercetările noastre evidențiază o influență pe multiple planuri a procesului de comunicare asupra autoperfecționării personalității (autocunoaștere, autoeducație și autoinstruire).

Comunicând între ei, oamenii se cunosc mai bine nu numai unii pe alții dar și pe sine, își află laturile pozitive și negative, meritele și lipsurile. Cunoscându-și mai bine propria personalitate, oamenii apreciază mai corect, mai obiectiv meritele și lipsurile altora, apreciază mai realist locul și rolul lor în grupul social din care fac parte, contribuția participării lor la viața socială.

Ca mijloc de autoperfecționare comunicarea presupune existența unor calități, priceperi și aptitudini care, la rândul lor se formează, se educă și se autoeducă în procesul comunicării. Din șirul acestora fac parte: priceperea de a-și exprima corect și clar ideile, de a asculta și a se face ascultat și înțeles, de a urmări cu răbdare până la capăt interlocutorul, de a înțelege starea lui psihică, particularitățile lui caracteriale și temperamentale, atitudinea respectuoasă și politicoasă față de oameni în general. În același timp comunicarea presupune priceperea de a fi reținut și rezervat în maniere și gesturi, de a-și exprima în mod adecvat opiniile, simțul măsurii în distracții, amuzamente etc. Toate acestea sunt absolut indispensabile pentru

găsirea tonului și a stilului corespunzător de comunicare în fiecare situație dată. Și, dimpotrivă, lipsa unor asemenea calități crează dificultăți în procesul comunicării, ducând la încălcarea normelor general-umane de comunicare, la conflicte și chiar la întreruperea comunicării cu efecte negative multiple pentru individul respectiv și chiar pentru grupul social din care face parte.

Relatările tinerilor investigați de noi evidențiază cu pregnanță rolul comunicării asupra preocupărilor lor autoformative. „Devenind studentă – relatează o tânără – am început să fiu deseori solicitată de colegii mei de muncă să-i ajut în clarificarea unor probleme profesionale și chiar extraprofesionale (de viață, de comportare etc.). Pentru a nu mă face de râs am început să studiez chimia foarte serios și să-mi controlez comportarea în toate împrejurările“ (f. 329).

„În colectivul de muncă în care m-am încadrat după terminarea liceului se discutau deseori diferite probleme din domeniul științei, artei, literaturii. Mi-am dat seama că și atunci când eram la curent cu problemele abordate nu participam la discuții din lipsă de curaj și de îndrăzneală, ceea ce m-a și determinat să-mi formez aceste calități“ (f. 342). „Stând cu colegii de clasă în fața unor scheme electronice și discutând asemenea probleme, am constatat deseori slaba mea pregătire în acest domeniu. Mi-am intensificat pregătirea și, după un an, prin muncă asiduă am ajuns student la secția electromecanică“ (f. 314).

În situațiile prezentate, ca și în multe altele comunicarea are rolul de a declanșa sau de a actualiza contradicția existentă între ceea ce este tânărul sub un anumit aspect și ceea ce ar dori el să fie, contradicția între „valoarea este“ și „valoarea trebuie“. Tocmai această contradicție constituie forța care propulsează personalitatea spre activitatea menită să înlăture neajunsurile existente în pregătirea și conduita sa.

Comunicarea ca mijloc de autoperfecționare are un rol important și în activitatea de autoinstruire. Pentru a ne verifica, a ne autocontrola dacă am înțeles bine ceea ce am învățat în mod independent, se recomandă să povestim, să relatăm altcuiva cele însușite. Ceea ce nu ne este clar nouă nici nu poate fi redat clar altora. În același timp, relatând, povestind cele învățate, putem fi completați sau chiar contraziși. Aceasta ne ajută să ne clarificăm mai bine problemele respective și totodată stimulează pe alții spre a se autocultiva. O importanță majoră pentru autoinstruire prezintă și comunicarea indirectă prin intermediul mijloacelor massmedia. Aceste mijloace constituie pe de o parte o importantă sursă de informații, iar pe de alta impun eforturi sporite în procesul de cunoaștere și asimilare a mesajului transmis. Pentru a profita de ele trebuie să înveți să le descifrezi, să știi să privești și să asculți, să surprinzi esențialul unui text sau al unei imagini, să-ți formezi o atitudine deschisă dar critică față de mesajele audio-vizuale.

De altfel, comunicarea, în general, ca relație fundamentală între indivizi sau între individ și grupul social, indiferent de forma ei de manifestare (prin viu grai, cuvânt scris, gest, imagine etc.) impune să ne însușim nu numai receptarea mesajelor dar și transmiterea acestora, ceea ce presupune capacitatea de a ne exprima corect și clar, de a ne face înțeleși, de a demonstra și a convinge, de a simți și de a face pe alții să simtă.

Unele cercetări confirmate și de investigațiile noastre, atestă existența relației strânse între gradul de comunicativitate a tinerilor și nivelul preocupării lor de autoeducație și autoinstruire. Tinerii care se caracterizează printr-un grad mai înalt de comunicativitate se disting și printr-o preocupare mai susținută de autoeducație (17).

4.6. ROLUL EXEMPLULUI ÎN AUTOEDUCAȚIE

Lung e drumul prin învățătură, Scurt și eficace, prin exemplu.

SENECA

Prin caracterul său viu și concret, exemplul are o mare putere de influențare și de convingere nu numai în educației, ci și în procesul de automodelare a personalității. Valoarea formativă și autoformativă a exemplului, depășește pe cea a oricăreia dintre metodele verbale. Prin caracterul său convingător, modelul mobilizează, stimulează și angajează forțele interne ale tânărului, determinând transformarea sa pe neobservate. „Nimic nu-i mai contagios ca exemplul – remarcă, pe bună dreptate, G. Aslan. Fără știința noastră tindem să ne modelăm după persoanele cu care intrăm în contact“ (17).

Influența exemplului pe linia autoformării personalității este foarte complexă; el acționează asupra tuturor componentelor psihice ale ființei umane și la toate vârstele.

Fiind în plin proces de formare, preadolescenții, adolescenții ca și tinerii își raportează propria conduită, fie la cea a educatorilor, a părinților, a celor ce s-au remarcat într-un anumit domeniu de activitate, a colegilor care se bucură de prestigiu în ochii lor, fie urmează exemplul marilor personalități istorice, al oamenilor de știință, de artă și cultură, eroilor din literatură etc. care în multe cazuri au fost deja validate social, reprezentând o experiență social-istorică sintetizată, modele generalizate, etaloane de conduită și acțiune.

Tinerii din toate categoriile studiate de noi, fac adesea referiri la influența exemplului sub multiplele lui forme asupra preocupărilor lor de autoeducație. Această influență este diferită în funcție de vârsta subiecților, de maturitatea lor psihomorală și de experiența socială.

Așa cum se desprinde dintr-o cercetare, (30) peste 80% dintre tinerii cu preocupări de autoeducație, folosesc exemplul ca mijloc de autoperfecționare. O bună parte dintre ei menționează influența asupra lor a exemplelor directe pe care le oferă persoanele din preajmă: părinți, profesori, colegii de muncă. Relatările lor sunt cât se poate de grăitoare în acest sens. „Aveam un scris foarte urât în clasele gimnaziale, dar exemplul profesorului de geografie, din clasa a IX-a, care scria caligrafic, m-a determinat să-mi schimb radical scrisul“ (f. 16). „Pentru mine, menționează o muncitoare, șeful meu de secție a constituit un model al perseverenței și tenacității. A lucrat câțiva ani la o instalație de folosire a energiei eoliene și nu s-a lăsat înfrânt de nici un fel de greutate. Am văzut pe viu cât de bine e să ai o voință de fier“ (f. 14). „Exemplul mamei mele – scrie o elevă din calsa a X-a – care întotdeauna un lucru început îl duce până la capăt, – m-a ajutat să devin mai perseverentă. Deseori, chiar și numai imaginea ei, mă face să-mi reînvie elanul, să reiau lucrul de unde l-am lăsat și să-l termin“ (f. 58).

Exemplul educatorilor se bazează pe prestigiul de care se bucură aceștia în ochii elevilor și pe contactul permanent în procesul activității. De aici și răspunderea deosebită a factorilor educaționali pentru exemplul pe care-l oferă tinerilor, deoarece ei educă nu numai prin ceea ce spun, ci mai ales prin atitudinea și faptele lor. „Când mă chemi la muncă, să-ți văd sapa în mână“ afirmă un aforism al renumitului istoric român N. Iorga.

Dacă este adevărat că numai un educator bine educat poate să educe pe alții, că numai un entuziast poate entuziasma și că numai o personalitate poate forma adevărate personalități, atunci trebuie să admitem și ideea că numai un educator preocupat de perfecționarea continuă a pregătirii și conduitei sale poate trezi la cei pe care-i educă dorința spre autodepășire și poate îndruma cu succes activitatea lor pe linia automodelării. De aceea considerăm că amplificarea efectului autoformativ al exemplului educatorului în sensul cel mai larg al cuvântului presupune implicit autoeducație și autoperfecționare permanentă din partea acestora. Expresia „a învăța să înveți“ nu este în epoca modernă – remarcă Edgar Faure – o indicație oarecare, ci o însușire pedagogică pe care profesorul trebuie să o posede în primul rând pentru a o putea transmite mai departe“ (60).

Rolul formativ și autoformativ al exemplului agenților educaționali se poate exercita și în mod indirect, prin intermediul unor povești, reguli, porunci, opere literare lăsate generațiilor tinere de cei vârstnici. Un astfel de exemplu indirect este și lucrarea „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie“ care

reprezintă un îndemn adresat tinerei generații de a-și forma voința, perseverența, dârzenia, hotărârea etc. trăsături absolut necesare pentru a birui dificultățile vieții. Pe aceeași linie se înscriu și povețele pe care le-a transmis cunoscutul navigator rus V.K. Arsenieev fiului său, povețe după care el însuși s-a călăuzit în viața lui. Redăm mai jos aceste povețe:

- Un lucru făcut astăzi este mai bine decât o sută, mâine;
- Încetincala este asemănătoare cu moartea;
- Nu aștepta minutul favorabil, ci crează-l;
- Muncește sau mori;
- Treci imediat la îndeplinirea hotărârilor luate;
- Nimic nu este mai de preț ca perseverența și răbdarea;
- Douăzeci de treburi făcute pe jumătate nu fac cât una dusă la capăt;
- Este mai bine să învingi o obișnuință proastă azi decât mâine;
- Nu te Ține de model (statut, regulament) ca orbul de perete;
- Nici o problemă nu a fost rezolvată de oameni nehotărâți;
- Respectă-te pe tine însuși;
- Viața ta va fi ceea ce vei face tu singur din ea;
- Obișnuiește-te cu meticulozitatea și exactitatea;
- Nu-ți risipi forțele cu oscilații inutile (cf. 135).

O altă formă sub care se manifestă valențele autoformative ale exemplului direct o constituie influența exercitată de colegii de muncă. Această influență se accentuează tot mai mult pe măsura înaintării în vârstă a tinerilor. Ei se referă atât la persoanele concrete, prieteni, colegi de muncă și învățătură care prin conduita lor și calitățile deosebite reprezintă pilde demne de urmat, îi stimulează în preocupările lor autoformative cât și la grupurile sociale din care au făcut sau fac parte. Iată relatarea unei eleve de la secția serală: „Prin exigențele manifestate față de membrii săi, prin spiritul de echipă și de înțajutorare, prin atitudinea autocritică – când este cazul – de care dau dovadă colegii mei de muncă, colectivul din care fac parte m-a determinat să renunț la mulțunirea de sine cu care eram obișnuită și să mă apuc serios de modelarea personalității mele“ (f. 423).

Unii fac referiri și la exemplele negative de comportate, de atitudine față de muncă și față de oameni. Acestea reprezintă etaloane față de care, de regulă, tinerii se detașează adoptând o conduită opusă. „Exemplele negative la care m-am referit, scrie o muncitoare, mă ajută să previn o asemenea comportare, îmi sugerează cât de necesar este să-ți formezi, când încă ești tânăr, trăsăturile pozitive de caracter, și să nu admiți consolidarea celor negative“ (f. 402).

Tinerii din toate categoriile cercetate de noi fac referiri la numeroase personalități de seamă care au exercitat o influență puternică asupra preocupărilor lor de automodelare. „M-a influențat spre o muncă perseverentă de autoeducație, scrie o

studentă, mai ales personalitatea lui C. Brâncuși. Am rămas uimită de tendința spre perfecțiune a lui Brâncuși încă de când era copil. Fiind băiat de prăvălie folosea puținul timp ce-l avea pentru a sculpta. Mai târziu neavând bani, a făcut drumul pe jos până la Paris pentru a se perfecționa în arta căreia și-a consacrat toată viața. Din opera marelui sculptor mă impresionează mai ales „Pasărea măiastră“. Poate și pentru că reprezintă simbolul înălțării omului către lumină și perfecțiune (fișa 312). „Dintre marile personalități, al căror exemplu m-a stimulat în autoeducație aş menționa pe Nicolae Iorga“ care încă din tinerețe dădea dovadă de o putere excepțională de muncă, lucrând câte 16 ore pe zi, cercetând sute de arhive pentru a scrie lucrările de istorie, a ținut conferințe și prelegeri universitare.

M-a impresionat, de asemenea, exemplul marelui nostru poet M. Eminescu care deseori făcea 20-30 de variante ale unei poezii până o preda la tipar; al lui I. Creangă care stătea zile întregi pentru a scrie o bucată de citire pentru manualele ce le elabora. După ce am făcut cunoștință cu viața și activitatea acestor oameni de seamă mi-am propus să-mi intensific activitatea de autoformare. Pentru început am hotărât să nu mai vin la școală cu temele nefăcute sau făcute neglijent“ (f. 263). „Ca viitor inginer mă pasionează viața marilor inventatori în domeniul științei și tehnicii, personalitatea cărora mă influențează în mod pozitiv în munca de autoeducație. Citind cărți și articole despre viața lui Edison am înțeles că o pasiune adevărată, reală și profundă pentru un domeniu nu poate fi învinsă de condițiile precare de muncă și de viață. Condițiile precare în care a trăit, a învățat și a creat Edison încă din copilărie sunt o mărturie în acest sens.

Din viața oamenilor de seamă am învățat și faptul că un om poate obține rezultate remarcabile și atunci când natura nu a fost prea darnică cu el sub un anumit aspect. La această concluzie am ajuns citind despre viața și activitatea lui M. Faraday, care era bolnăvicios, obosea repede și avea o memorie slabă. Aceste deficiențe nu l-au împiedicat să muncească și să studieze. El lucra cu pauze regulate, pentru a-și reface forțele și pentru a-și ocroti sănătatea, își însemna tot ce studia, combătând astfel uitarea. Exemplul marilor personalități m-a ajutat să înțeleg că fiecare tânăr poate realiza mult mai mult decât de obicei dar numai printr-o muncă perseverentă. Această concluzie mi-a fost întărită și de realizările celebrului chimist francez Marcelin Berthelot. Îmi este mereu vie în memorie o întâmplare din viața marelui savant. Când la sărbătorirea zilei sale de naștere un tânăr îi spune: „Maestre, ați făcut intra-devăr multe și însemnate descoperiri în domeniul chimiei. Ați avut un noroc foarte mare“, Berthelot după ce s-a gândit un timp i-a cerut să-l urmeze. L-a condus în fața unui dulap din care a scos mii de hârtii pe care erau nesfârșite socoteli. „Aici sunt treizeci de mii de calcule. Iată, tinere, norocul meu!“ (f. 175).

Numeroși tineri evidențiază rolul exemplului personalităților științifice, culturale, sportive în soluționarea unor probleme concrete de autoformare (dezvoltarea

trăsăturilor de voință și caracter, înlăturarea unor neajunsuri, perfecționarea într-o anumită direcție etc.).

„Savantul român H. Coandă, unul din marii inventatori ai omenirii avea obiceiul de a dormi cu un carnețel și un creion lângă el pentru că adesea, noaptea în timpul somnului îi veneau idei, soluții și rezolvări din cele mai neașteptate. Preluând exemplul marelui savant – scrie un student de la secția serală – îmi notez în orice împrejurare ideile ce îmi apar în legătură cu problemele tehnice care mă frământă“ (f. 316). „Performanțele mele în domeniul sportului – relatează un tânăr sportiv – le datorez în mare parte unor oameni ca: aviatorul Gh. Bănciulescu, care pilota avionul având ambele picioare amputate și Mark Spitz campion olimpic la înot, câștigătorul a 7 medalii la o singură olimpiadă. Exemplul lor îmi dădea forțe noi la antrenamente și competiții astfel că, într-un timp relativ scurt, am câștigat titlul de campion național la înot, la juniori“ (f. 403).

Pentru a spori rolul autoformativ al exemplului unii tineri își pun pe masa de lucru sau într-un alt loc vizibil portretul personalității științifice, cultural-artistice sau sportive apreciate de ei, etc. În momentele mai dificile ei își pun întrebarea cum ar proceda „eroul“ ales de el drept model de viață. Ca metodă de autoeducație exemplul este folosit la toate vârstele. La vârsta preadolescenței, această metodă prezintă unele particularități determinate atât de nivelul de dezvoltare psihomorală și de maturizare a preadolescenților, cât și de faptul că aceasta este prima vârstă la care procesul automodelării are un caracter sistematic.

Cercetările evidențiază că preadolescenții foarte repede se entuziasmează de perspectivele autoeducației sub influența unor exemple concrete, convingătoare. La fel de ușor însă ei renunță, abandonează activitatea de autoformare, dacă nu sunt stimulați, încurajați în aceste proces, dacă nu constată succese vizibile și imediate în munca lor.

Se constată, de asemenea, că preadolescenții nu reușesc să sesizeze ceea ce este esențial la modelul ales. Ei sunt captivați de unele aspecte mai evidente, de regulă exterioare, ale modelului, fără să pătrundă motivele reale ale comportării acestora, lumea lui lăuntrică. La această vârstă elevii stabilesc o legătură rectilinie între calitățile și acțiunile eroului preferat, nu disting aceste calități ca obiect special al educației și autoeducației, ca fiind rezultatul unei activități perseverente și îndelungate. Identificând calitățile cu acțiunile, preadolescenții, mai ales cei mici (cl. V-VI), consideră că este suficient să săvârșești acțiuni și acte izolate, sporadice pentru a poseda calitățile corespunzătoare (135).

Unele studii confirmate și de datele colectate de noi arată că preadolescenții sunt mai receptivi la exemple din cărți și filme, decât la cele luate din viața unor oameni concreți, cu toate că acestea din urmă le sunt mai apropiate. Aceleași cercetări demonstrează că nu toate exemplele au aceeași rezonanță în conștiința

preadolescenților. Familiarizarea lor cu exemple luate numai din viața adulților face să scadă valoarea stimulativă. Ei manifestă o anumită rezervă față de aceste exemple considerând că atunci când vor fi mai mari vor proceda la fel. O asemenea concepție greșită care îndeamnă la autoliniștire poate fi combătută atât prin prezentarea exemplelor de tineri și chiar de preadolescenți care se preocupă de autoperfecționare, cât și prin sublinierea faptului că mulți oameni de seamă (T. Maiorescu, N. Iorga, M. Faraday, L.N. Tolstoi ș.a.) s-au preocupat încă din timpul școlii de propria lor perfecționare. Bogatele lor cunoștințe, ca și trăsăturile de caracter, sunt rezultatul muncii de autoformare și autoperfecționare de care au dat dovadă încă din tinerețe.

Odată cu înaintarea în vârstă (la adolescenți și mai ales la tineri) datorită dezvoltării generale și a procesului de maturizare intelectuală și morală modalitatea de receptare, de prelucrare a exemplului capătă dimensiuni noi. Ei dau dovadă de o apreciere conștientă, critică nu numai a comportării proprii, ci și a celor din jur inclusiv a modelului ales și manifestă un mai mare discernământ atât în alegerea modelelor cât și în imitarea acestora.

Adolescenții și cu atât mai mult tinerii, reușesc să preia în mod selectiv ceea ce li se potrivește din idealul ales și mai ales să desprindă din atitudini practice, concrete normele abstracte de comportament. De asemenea, ei nu mai privesc modelul ales ca fiind absolut perfect, fiind capabili să discearnă ceea ce este bun și ceea ce este negativ.

Cercetările experimentale făcute de Steliana Năstăsescu – Cruțeru evidențiază că și la vârsta adolescenței un rol deosebit îl au mijloacele indirecte de influențare, îndeosebi viața și activitatea oamenilor de seamă care și-au datorat realizările operei de autoeducație. Biografiile acestor spirite creatoare au o eficiență variată în funcție de interesele, aspirațiile și preocupările subiecților. Astfel, viața unor oameni de știință impresionează cel mai mult elevii cu preocupări teoretice, biografiile autorilor în domeniul tehnicii interesează mai ales adolescenții care au preocupări practice, aplicative, biografiile scriitorilor și oamenilor de artă – exercită o influență puternică asupra subiecților care au preocupări în acest domeniu (101).

Familiarizarea cu exemple directe, concrete ca și cu cele din viața oamenilor de seamă exercită o influență profundă în formarea și consolidarea vocației. Prin intermediul exemplelor tinerii fac cunoștință cu procedeele autoeducaționale, înțelegând faptul că dezvoltarea personalității umane și mai ales perfecționarea ei nu este un proces lin, lipsit de dificultăți, sinuozități, ci un proces complex, o adevărată luptă cu sine însuși în care se împletesc preocupările de educație, autoeducație, reeducare personală și colectivă. De asemenea, exemplele îi ajută pe tineri să-și formeze convingerea că nici un om, oricât de înzestrat ar fi de la natură, de orice condiții optime s-ar bucura din punct de vedere al mediului și al educației,

nu ajunge la rezultate deosebite fără a desfășura o activitate susținută de autoperfecționare și automodelare. „Nimic în viață nu ți se face cadou – arată acad. Ana Aslan – totul se câștigă prin luptă și perseverență, prin muncă și zbulcium. Nici un drum în viață nu este absolut drept și neted. Viața este plină de întâmplări pozitive și negative. Totul este ca pe cele negative să le înfrunți și să cauți să rămâi pe linia întâmplărilor bune care îți dau curaj (cf. 96).

Dat fiind rolul formativ și autoformativ deosebit al exemplului, puterea sa de influență spre autoperfecționare, caracterul său plastic și convingător, se impune ca în acțiunile instructiv-educative întreprinse de agenții educaționali, exemplele directe și indirecte să fie prezentate într-o mai mare măsură, iar lucrările despre viața și activitatea oamenilor de seamă să ocupe locul cuvenit în lectura tinerilor.

Există un număr mare de inventatori și raționalizatori precum și numeroase exemple de oameni de seamă atât în știință, arta și cultura poporului nostru (Ana Ipătescu, V. Babeș, Gh. Marinescu, N. Iorga, T. Vuia, C. Davila, T. Maiorescu, G. Enescu, N. Grigorescu ș.a.) cât și în știință și cultura altor popoare (B. Franklin, L.N. Tolstoi, L. Pasteur, F. Nansen, M. Faraday, Marie Curie, F. Joliot Curie, N. Paganini) care își datorează realizările deosebite operei de autoperfecționare continuă. Cunoașterea de către tineri a vieții și activității acestor personalități constituie o nepuizabilă sursă de învățăminte.

4.7. VALENȚELE AUTOFORMATIVE ALE JOCULUI

Nu trebuie să privim jocul ca ceva neriesios, ci ca o activitate cu adâncă semnificație.

Fr. FRÖBEL

Jocul reprezintă o importantă modalitate de formare și autoperfecționare a personalității umane. Pe lângă rolul de recreere și destindere el are multiple valențe instructive, formative și autoformative constituind un valoros mijloc de automodelare a ființei umane.

Deși specific copilăriei, jocul este practicat la toate vârstele și oferă un larg evantai de posibilități prin care copiii, tinerii și adulții își manifestă și totodată își dezvoltă fantezia și aptitudinile, își însușesc noi cunoștințe, își formează deprinderi necesare de muncă și de viață. Jocurile de mișcare de exemplu ne pun în situația să ne probăm rezistența fizică, să ne dezvoltăm spiritul de cooperare și întrajutorare,

să exersăm capacitatea de a decide în mod independent la fiecare pas, ceea ce ne situează într-o poziție de responsabilitate foarte agreabilă pentru noi înșine.

Jocurile statice cum sunt: șahul, remy, dezlegarea de cuvinte încrucișate, șarade etc. cultivă inteligența, fantezia, dezvoltă voința, perseverența, ne stimulează pentru perfecționarea stilului de joc, să studiem la modul teoretic, abstract (la șah, de pildă) diferite situații posibile, să le combinăm și recombinașim ajungând la variante noi, iar în cazurile de insucces sau eșec, să analizăm critic cauzele care au creat avantajul adversarului.

Un rol formativ și autoformativ pronunțat îl au jocurile în care se utilizează zarurile și se manifestă într-un fel hazardul. Acestea ne oferă prilejul să supunem hazardul unei logici proprii, unor reguli impuse de joc în urmărirea rezultatului realizat prin pași ce presupun căi ocolite și complicate.

Datorită valențelor lor autoformative pronunțate, astfel de jocuri au stârnit mare interes și au dus la dezvoltarea unor cercetări moderne privind problemele psihologice ale noțiunii de hazard, de strategii ale gândirii, ale deciziei. Modelele matematice ale acestor forme de strategii au fost dezvoltate în diferite ramuri ale matematicii moderne, cum ar fi: teoria jocurilor, teoria așteptării, teoria deciziei (140).

Jocurile colective, de societate, mai ales cele cu material verbal, care folosesc expresii literare, științifice, limbajul figurativ, metaforic contribuie atât la îmbogățirea limbajului, a cunoștințelor, cât și la dezvoltarea atenției, a capacității de concentrare, a imaginației și a prezenței de spirit. Sunt interesante și atractive sub acest aspect întrecerile privind denumiri geografice, istorice, jocurile gramaticale, practicate în excursii, drumeții, în care un tânăr spune un substantiv, altul un adjectiv, altul un verb, reunirea acestora în cazul în care s-au scris în rotație pe hârtie, provoacă mult amuzament. La fel de utile sub aspect distractiv dar mai ales formativ sunt jocurile distractive de algebră, geometrie, aritmetică etc. Începând cu vârsta preadolescenței o sursă de petrecere plăcută și instructivă a timpului liber sunt cărțile distractive de matematică, fizică, chimie, biologie etc.*

Indiferent de caracterul lui, jocul presupune respectarea anumitor reguli, deci o disciplină, ceea ce înseamnă pentru fiecare membru integrat în grup un control al

* A se vedea lucrările: Charles W. Trigg, *Ingeniozitate și surpriză în matematică*, Ed. Enciclopedică, București 1975. Pelerman I., *Aritmetica distractivă*, Ed. Tineretului, București, 1963; P.V. Makovețki, N.V. Large, *Paradoxuri și sofisme în fizică*, Ed. Enciclopedică Română, București, 1971. Petrescu L. *Chimie distractivă*, Ed. Tineretului, București 1965; Băltărețu A. *Mîinunile chimiei*, Ed. Tineretului, București 1963. Opriș Tudor, *Botanica distractivă*, Ed. Albatros, București 1973. Roman I. *Umor și gramatică*, Ed. Științifică, București 1968.

atitudinii, a modului de a reacționa față de parteneri. Jocul astfel devine un mod de șlefuire a trăsăturilor temperamentale și de caracter și deci un mijloc de autoeducare.

În zilele noastre, când dezvoltarea științei și tehnologiei furnizează un volum tot mai mare de informații din cele mai diverse domenii, conceptul de joc capătă noi semnificații devenind tot mai mult componentă inseparabilă a procesului de formare și autoformare a personalității. De altfel, astăzi există numeroase studii în această problemă, s-au constituit, ca discipline: o sociologie, o pedagogie și o psihologie a jocului și a „loisir”-urilor.

Jocul prezintă o mare importanță sub aspectul pregătirii pentru viitoarea profesiune. Sunt numeroase cercetările care evidențiază că opțiunea pentru viitoarea profesiune își are izvorul în multe cazuri în jocul de-a școala, de-a doctorul, de-a mecanicul de locomotivă etc.

Scriitorul englez Somerset Maugham în nuvela *Zmeul* ne prezintă un exemplu elocvent sub acest aspect. El descrie pasiunea unui adolescent pentru construirea și ridicarea de zmee și locul important al acestui joc în întreaga familie a adolescentului. Dexteritățile dobândite de tânăr care atinge nivelul măiestriei în dirijarea zmeului, pe lângă că satisfac setea de trăiri intense și complexe, au rezonanțe profunde pe planul modelării personalității acestuia. Asemenea exemple pot fi întâlnite frecvent în viață. Pasiunea lui Aurel Vlaicu pentru avioane, spre exemplu, s-a născut în procesul jocului cu zmee. Așa cum relatează acad. Elie Carofoli în cartea sa consacrată vieții și activității inventatorului și pilotului român „zile întregi s-a chinuit cu ridicarea unui zmeu, pe care a izbutit adesea să-l înalțe nebănuit de sus spre uimirea prietenilor săi din sat”. Apoi, studiind și documentându-se, a trecut la modele de avioane și în sfârșit la construirea „gândacului zburător” – cum era denumit avionul lui Aurel Vlaicu.

Vârsta preadolescenței la care începe procesul automodelării personalității este totodată și vârsta la care se încropesc cu mijloacele ce le au ori le pot procura mici laboratoare, se construiesc mici aparate și instalații originale, cuști pentru păsări și animale, se compun scrisori codificate, se organizează jocuri și escapade în care se probează curajul, inițiativa, spiritul de aventură.

Chiar și la vârsta adultă jocul are un rol formativ și autoformativ pronunțat. Experiența practică ne demonstrează că multe din preocupările serioase ale omului au forma unor jocuri sau măcar conțin elemente ludice. Este suficient să ne gândim la schițele umoristice ale lui I.L. Caragiale, la desenele lui Gopo, la unele cugetări de T. Mușatescu, etc. Amintim, de asemenea, întrecerile anuale din Japonia în construcții de zăpadă și gheață realizate sub forma jocurilor care, pe lângă satisfacțiile deosebite create pentru participanți, exercită o puternică influență pe planul autoformării.

Fiind o caracteristică general umană jocul reprezintă un antrenament pentru integrarea în viața socială, un important mijloc de dezvoltare și exersare a comportamentului interpersonal. Așa numitul „Role-playng” reprezintă una dintre cele mai eficace metode de învățare, dar și de autoînvățare a „rolurilor sociale”, de formare a conduitelor tipice în situații tipice necesare în viață pentru a îndeplini cât mai bine o sarcină sau o funcție socială. Îndeplinirea rolurilor unor personaje implicate în joc impune respectarea exigențelor sociale și juridice, norme de conviețuire, regulamente etc. ceea ce are efecte formative și autoformative pronunțate, stimulând dezvoltarea voinței, puterii de stăpânire, a spiritului critic și auto-critic (75).

Cătălin Mamali evidențiază numeroase caracteristici și funcții ale jocului în dezvoltarea și exersarea comportamentului interpersonal, jocul fiind un mijloc de:

- asumare a unor roluri în cunoașterea și respectarea regulilor impuse de desfășurarea jocului;
- stabilire a unor relații interpersonale și de modificare a celor vechi, ceea ce se realizează atât prin intermediul activității propriu-zise de joc cât și prin prelungirea și convertirea relațiilor de joc în relații din alte domenii ale vieții cotidiene;
- verificare a relațiilor cu ceilalți și a atitudinii acestora față de noi;
- evidențiere a faptului că succesul și eficiența acțiunilor depind și de acțiunea celorlalți;
- post-analiză și anticipare a relațiilor interpersonale;
- experimentarea naturală a unor presupuneri și strategii comportamentale.

Prin toate acestea, jocul reprezintă un câmp de elaborare, testare și învățare a unor strategii de interacțiune umană, un eficient mijloc de dezvoltare și autoperfecționare a relațiilor interpersonale (90, p. 130–135).

Atât pentru tineri cât și pentru adulți jocul provoacă plăcere, distrează, amuză, dar totodată contribuie la refacerea organismului uman îndeplinind și o funcție terapeutică exercitată în cazurile malade. Sociologul și psihologul american J.L. Moreno a evidențiat efectul terapeutic benefic al jocului dramatic mai ales în situațiile de dezechilibru emoțional. Improvizarea unui joc dramatic liber ne oferă posibilitatea regăsirii spontaneității, exteriorizarea trăirilor psihice, îndeosebi a conflictelor, deblocarea tensiunilor afective. Așa cum remarcă Paul Popescu Neveanu „Psihodrama se utilizează nu numai ca tehnică psihoterapeutică, ci ca instrument de perfecționare personală” (122, p. 568).

Mai ales în zilele noastre prezintă importanță funcția de echilibrare și tonificare prin caracterul activ și compensator pe care îl întreține jocul față de activitățile cu caracter tensional. Cu cât activitatea pe care o desfășurăm pe linie profesională și extraprofesională are un caracter tensional mai accentuat, cu atât

este mai imperioasă cerința ca jocul și în general loisirurile să ocupe o pondere mai mare în preocupările noastre, ca factor compensator și complementar în viața noastră individuală.

Pentru tineri indiferent dacă sunt elevi, studenți sau încadrați în câmpul muncii jocul reprezintă o necesitate, o parte complementară a muncii, dar nu lipsită de importanță pentru existența, dezvoltarea, și autoformarea armonioasă.

Jocul realizează întreținerea acelor zone ale personalității care nu sunt antrenate în procesul activităților mai dificile. Automatisme din timpul activității profesionale și sociale, tensiunea responsabilității și eforturile de voință unicanalizate datorită mecanizării și specializării, a cerințelor de mare precizie creează necesitatea de echilibrare și stimulare a tuturor rezervelor personalității. „Jocul – precizează profesorul Ursula Schiopu – îndeplinește și funcții similare cu ceea ce se numește „odihna activă“. Mai ales jocurile sportive, de mișcare, dar și dezlegarea de cuvinte încrucișate, șah, remy etc. permit o foarte eficientă „ieșire din pielea proprie“ (140).

O mare importanță prezintă jocul pentru eliberarea rezervelor emoționale ceea ce se realizează mai ales prin activități artistice și de creație. Pe lângă rolul lor deconectant, de divertisment, aceste activități oferă condiții prielnice pentru dezvoltarea culturală, intelectuală și de creație în cele mai variate domenii. Ele au totodată un rol privilegiat în maturizarea spirituală, prin cultivarea ce o oferă, răspunzând necesității de diversificare a sociabilității tânărului.

Valențele autoformative ale jocului ies în evidență și prin tendința manifestată de tineri (prezentă încă din copilărie) de a participa la jocurile celor mai mari ca vârstă.

Când nu reușesc să facă față cerințelor impuse de joc nu se resemnează, ci dimpotrivă depun efort pentru a corespunde exigențelor la un nivel cât mai înalt. De altfel, sub aspect formativ și autoformativ jocurile își ating pe deplin scopul, numai în cazul în care cerințele manifestate față de jucători (prin regulile ce le impun) depășesc puțin nivelul dezvoltării acestora. Este vorba de așa numita „zonă a dezvoltării apropiate“ din cunoscuta teorie a lui L.S. Vîgotski. Potrivit acestei teorii a respecta particularitățile de vârstă ale ființei umane, înseamnă a lua în considerare atât cerințele și posibilitățile reale ale acesteia, cât și perspectivele apropiate ale dezvoltării ei.

Tinerii studiați de noi relevă rolul și importanța multiplă a jocului atât sub aspect instructiv-formativ cât și sub cel recreativ-deconectant. „Practic jocuri pentru a mă odihni în mod plăcut dar și pentru a învăța. În cercul de prieteni practicăm deseori rezolvarea problemelor de perspicacitate. De multe ori sub forma jocului învățăm în mod plăcut și agreabil lucruri pentru însușirea cărora ar trebui să depunem un mare efort în alte condiții“ (f. 327). „De felul meu sunt înceată în mișcări

din care cauză rămân mereu în urmă când fac ceva alături de alții. Pentru înlăturarea acestui neajuns fac diferite exerciții întâlnite în cărți sau inventate de mine, pe care le practic de multe ori sub formă de joacă. De exemplu m-am obișnuit să cronometrez în cât timp fac o anumită activitate (aranjarea patului, spălarea vaselor, curățarea zarzavatului etc.). Înregistrez performanțele și caut ca data următoare să scurtez chiar și numai cu câteva secunde durata activității respective. Procedând astfel de mai mult timp am constatat o atenuare vizibilă a stângăciei mele" (f. 216). „În zilele de duminică sau în timpul vacanțelor tata obișnuia să organizeze cu toți membrii familiei (suntem trei frați) diferite jocuri care solicită atenția încordată sau distributivă, jocuri cu probleme de perspicacitate sau cu frământări de limbă. Câștigătorul primea de regulă o răsplată simbolică – o bomboană, un fruct, o ciocolată etc. dar, mai important este că amuzându-ne ne exersam în dezvoltarea unor calități și aptitudini. Asemenea jocuri le practic acum cu colegile mele de clasă" (f. 238).

Din relatările prezentate cât și din altele rezultă că jocul sub toate formele sale reprezintă un mod agreabil de participare a ființei umane la propria ei modelare. Jocurile constituie ferestre deschise spre însușirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi practice.

Fiind o caracteristică a naturii umane jocul, cu multiplele lui valențe formative și autoformative este practicat în toate etapele vieții noastre. Nelipsit în copilărie, îl regăsim în forme specifice în adolescență și la vârsta tinereții. Odată ajunși părinți, pe lângă jocurile noastre proprii acordăm o parte din timpul nostru jocurilor copiilor stimulând dezvoltarea acestora. Astfel, are loc închiderea unui amplu cerc al istoriei jocului pe traiectoria vieții omului. Avem nevoie deci de joc ca mijloc de modelare și automodelare atât pentru propria personalitate cât și pentru stimularea procesului de formare și autoformare a copiilor noștri.

4.8. AUTOEXERSAREA

Nici un om nu se întărește citind un tratat de gimnastică, ci făcând exerciții; nici un om nu se-nvață a judeca citind judecăți scrise gata de alții, ci judecând singur și dându-și seama de natura lucrurilor.

M. EMINESCU

Autoexersarea reprezintă metoda fundamentală în procesul de autoeducație. Ea se regăsește într-o formă sau alta în toate celelalte metode și procedee folosite în scopul autoperfecționării personalității. Pe calea exercițiului, a antrenamentului

zilnic se formează în ultimă instanță toate deprinderile și obișnuințele, trăsăturile de voință și caracter, se dezvoltă aptitudinile și abilitățile creatoare și chiar structurile gândirii. Toate acestea sunt rezultatul repetării multiple a diferitelor acțiuni. „Actele noastre, cele mai neînsemnate în aparență, subliniază Jules Payot – numai să le repetăm cât de puțin și formează cu săptămânile, lunile, anii, un total enorm care se înscrie în memoria organică, sub formă de deprinderi și obișnuințe care nu se mai pot dezrădăcina“ (113, p. 142).

Formarea obișnuințelor necesită o mare încordare volitivă precum și exercsarea neîntreruptă, dar odată formată, obișnuința devine o necesitate internă, datorită căreia acțiunea respectivă se exercită automat și nu necesită eforturi deosebite. Nu întâmplător se spune că obișnuința este a doua natură, iar o veche înțelepciune populară, întâlnită la mai multe popoare, spune că: „De vei semăna o faptă bună – culegi obișnuința, de vei semăna obișnuința – culegi caracterul, de vei semăna caracterul – culegi soarta“.

Pentru autoexersare nu este necesar să căutăm și să inventăm activități ieșite din comun. Întreaga noastră activitate și în primul rând cea profesională, indiferent de natura ei – de învățare, de cercetare științifică, de creație tehnică sau artistică, munca fizică etc. dar și activitatea cotidiană, sportivă, respectarea regimului zilnic – constituie un permanent exercițiu de autoperfecționare a personalității. Toate aceste activități reprezintă confruntarea continuă cu scopurile, cu dificultățile, cu obstacolele și mijloacele de învingere a acestora.

Viața de zi cu zi, ceas de ceas, ne oferă nenumărate prilejuri de a ne autoexersa, fixându-ne scopuri pe care să le urmărim cu tenacitate, fără a ne lăsa sustrași de nimic. Astfel de scopuri pot fi: scularea cu exactitate la o anumită oră, respectarea riguroasă a programului de dimineață, luarea mesei la aceeași oră, desfășurarea programului din timpul liber, atât ca limite de timp cât și sub aspectul conținutului activităților propuse dinainte.

Autoexersarea constă în executarea, îndeplinirea cu strictețe a sarcinilor profesionale și extraprofesionale pe care ni le-am fixat. De exemplu, să terminăm lucrările planificate, să citim un număr de pagini din literatura de specialitate sau beletristică, să rezolvăm un număr de probleme sau exerciții, să cântăm la instrumentul preferat, să facem antrenamentul fizic etc. Asemenea exerciții continue duc la stabilirea anumitor legături nervoase, a anumitor reacții la stimuli, care prin repetare se sistematizează și se automatizează, transformându-se în deprinderi și obișnuințe. Acestea vor sta la baza unor acte voluntare complexe de mare amploare cum sunt realizarea profesională la un nivel înalt, îndeplinirea unor scopuri cu caracter creator etc. (158).

Valoarea formativă incontestabilă a autoexersării, a respectării cu strictețe a sarcinilor propuse este atestată de realizările oamenilor de seamă. Ceea ce se spune despre Apelles, cel mai mare pictor al Greciei antice, și anume că își luase

drept deviză „Nulla dies sine linea“, adică nici o zi fără să lucreze, să deseneze, li se potrivește aproape tuturor personalităților care, prin creația lor au ajuns celebri. Întrucât sensul cuvântului „linea“ este mai aproape de „rând“ adică de „scris“ deviza lui Apelles se potrivește mai ales scriitorilor, care zilnic, cu perseverență, au dat glas condeiului lor. Astfel M. Eminescu, M. Sadoveanu, T. Arghezi și mulți alții, după însăși mărturisirile lor își așterneau zi de zi gândurile pe hârtie, ilustrând cu pana lor vechiul „nulla dies sine linea“.

Relevând valoarea formativă și autoformativă a exercițiilor, celebrul compozitor român G. Enescu mărturisea: „Dacă nu cânt la vioară într-o zi, degetele își pierd acea flexibilitate și sensibilitate fără de care concertele mele nu ar putea atinge calitatea dorită“.

Un strălucit exemplu, care pune în evidență rolul deosebit al exercițiilor în procesul de automodelare a personalității, îl reprezintă cazul lui Demostene. Hotărându-se să se dedice artei elocinței, Demostene își construiește, pe malul mării, în preajma orașului Pireu, un bordei unde se retrage cu scopul înlăturării defectelor cauzate de nefericita ereditate.

Legenda spune că pentru a înlătura orice ispită a orașului, își rade jumătate din părul capului, căpătând o înfățișare ridicolă. Cu pietricele în gură se trudește ore în șir să-și rostească cu glas tare discursurile, accentuând fiecare cuvânt și repetându-l până reușește să-l pronunțe corect. Ca să-și normalizeze respirația, urcă și coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. Luni de zile au durat fără răgaz eforturile pentru învingerea defectelor moștenite. La capătul acestor strădanii Demostene încearcă nespusa bucurie de a constata anularea defectelor.

Exercițiile reprezintă metoda cea mai frecvent folosită nu numai în educație, ci și în autoeducație. În forme specifice autoexersarea este accesibilă tuturor vârstelor. Iată câteva exerciții recomandate de psihologul V. Iurkevici (72) pentru elevii ciclului gimnazial în scopul formării calităților de voință și caracter, care pot fi ușor adaptate și pentru alte vârste.

ÎNCREMENEȘTE – Timp de cinci minute stai pe scaun, nemișcat, complet relaxat. Apoi timp de șase zile adaugă câte 30 de secunde, ajungând la 8 minute. Exersează în continuare 3-4 zile să stai „încrămenit“ timp de 8 minute. Astfel de exerciții prezintă o deosebită importanță formativă sub multe aspecte. Potrivit unei zicale japoneze, pentru un copil nu este greu să citească o carte sau să lucreze ceva, nici chiar să învețe, greu este să stea la masă cu cartea sau lucrul în față. Nu întâmplător programul de educație niponă cuprinde printre altele formarea deprinderii de a sta liniștit pe un scaun un anumit timp și a se gândi la un singur obiect sau la o singură temă. În Japonia acest exercițiu face parte dintre probele care trebuie trecute înainte de sărbătorirea majoratului.

PLIMBAREA – Plecând la plimbare să te întorci exact după o oră (abaterea să nu depășească 2-3 minute). Timpul poate fi schimbat după caz la 40, 70, 90 de minute. Principalul este să apreciem corect timpul și să ne întoarcem la ora stabilită.

LECTURA – Indiferent de cartea citită lectura să dureze un timp dinainte stabilit, de exemplu 45 de minute. Se recomandă să începem lectura la ora X și un sfert și să o terminăm la ora fixată, de exemplu 17¹⁵–18⁰⁰. Scopul exercițiului este de a ne învăța să lucrăm fără să ne distragem din proprie inițiativă de la activitatea desfășurată. Pentru formarea voinței se recomandă să alegem o carte interesantă pe care ne este greu să o abandonăm, dar și o carte neinteresantă dar care trebuie citită. Acest exercițiu se poate realiza și într-o altă variantă, de exemplu: „ORA DE AUDIȚIE MUZICALĂ” în care lectura este înlocuită cu ascultarea muzicii sau cântatul la un instrument muzical.

TELEVIZORUL – Stabilește la începutul săptămânii emisiunile tv. și radio pe care le vei viziona și urmări. Restul emisiunilor vor putea fi urmărite cel mult 5–7 minute. Experiența arată că acesta este cel mai dificil exercițiu dar și cel mai eficient pentru dezvoltare voinței.

Iată și două exerciții ceva mai complexe pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe volitive.

ÎNVIORAREA – Elevul va face zilnic înviorarea timp de 10 minute. După o săptămână se va adăuga un minut, ajungându-se treptat la 17 minute. Este foarte important să fie respectate câteva condiții:

- – să înceapă zilnic la aceeași oră;
- – ritmul să fie destul de intens (până la oboseală);
- – să înregistreze cât mai exact performanțele obținute (câte exerciții, flotări, ridicări la bară etc.).

DEȘTEPTAREA DUPĂ CEAS – După ce sună ceasul numărăm până la 35 și ne sculăm. Peste 2–3 zile numai până la 25 iar după o săptămână doar până la trei (f. 72).

Dintre cele 6 exerciții elevul își poate alege la început unul singur, cel mult două. Ele pot fi modificate în funcție de interesul elevului pentru lectură, muzică, sport, emisiuni tv., mărindu-se sau reducându-se timpul. Principalul este ca cele stabilite de la bun început să fie respectate întocmai.

Investigațiile făcute evidențiază că elevii, studenții, tinerii în general folosesc frecvent exercițiul în procesul autoeducației. Sunt edificatoare în acest sens relațiile tinerilor cercetați de noi. „În primul an de liceu – arată o studentă – m-am exersat zilnic pentru dezvoltarea memoriei învățând pe de rost pătratul și cubul numerelor începând cu numerele formate din două cifre. Apoi am trecut la memorarea tabelelor principalelor funcții trigonometrice. Aceasta m-a ajutat foarte mult în anii de școală și de studenție atât la matematică cât și în viața de toate zilele (f. 245). „Învățând câte cinci cuvinte pe zi din limba franceză, pe care n-o studiasem în școală, am reușit – arată o altă studentă ca după trei ani de exerciții să pot întreține o conversație în această limbă” (f. 123).

«După ce la prima tragere în timpul stagiului militar – mărturisește un tânăr muncitor, am luat calificativul „nesatisfăcător”, am făcut multe exerciții – ținând mâna pe trăgaci, iar pe cuiul cătării așezând o monedă. Am exersat până când

puteam trage de mai multe ori la rând fără ca moneda să cadă. Efectul nu s-a lăsat așteptat. La toate tragerile care au urmat am luat calificativul, maxim» (f. 358).

Cercetările făcute au dus la elaborarea unei tehnici speciale ce poate fi folosită în scopul formării, prin exercițiu, a unor trăsături de voință și caracter. Esența ei constă în aceea că, pentru a-ți forma o anumită calitate, deprindere, obișnuință etc., trebuie să faci exerciții, după un program bine stabilit, de a te comporta întrutotul ca un om ce posedă trăsătura respectivă, la cel mai înalt nivel. Exercițiile se pot desfășura în procesul activității profesionale sau în timpul liber. În primele 4-5 zile, exercițiile se vor efectua de 2-3 ori pe zi câte o oră. Apoi se vor mări treptat atât numărul reprizelor (la 4-5 pe zi) cât și durata acestora (la 2-3 ore). După 2-3 luni de exerciții făcute sistematic, trăsătura dorită devine o achiziție sigură a individului (135).

Cercetătorii respectivi recomandă elevilor și studenților care doresc să-și dezvolte anumite trăsături de voință și caracter să folosească în procesul autoexersării următorul sistem de reguli:

- Formează-ți în minte imaginea unui om care se stăpânește perfect și are o atenție foarte dezvoltată. Imaginează-ți că stai liniștit, degajat, meditativ, capabil de-a urmări cu maximum de atenție mult timp explicațiile profesorului. Încearcă să te convingi că tocmai un astfel de om va înțelege mai bine decât alții lecția.

- Fixează-ți pentru început 1-2 lecții pe zi la care trebuie neapărat să fii foarte atent: Depune toate eforturile de a învinge tendința de a te distra de la lecția respectivă. Sugestionează-ți cea mai profundă ură, dezaprobare față de cei împrăștiați, distrați.

- Oricât ți-ar fi de greu, străduiește-te să fii cât mai atent la lecțiile stabilite.

- În fiecare ultimă săptămână a lunii adaugă câte o lecție la care să fii foarte atent sugerându-ți că așa trebuie să rămâi totdeauna. Continuă exercițiul 3-4 luni, apoi verifică-te din timp în timp dacă nu ai pierdut din ceea ce ai realizat.

Este foarte important să nu te descurajezi când înregistrezi insuccesul. Să uiți cât mai repede insuccesul și să începi din nou să lupți pentru a acționa cât mai coerent. Acest program poate fi ușor adaptat și pentru formarea altor trăsături de voință și caracter.

Exercițiile diferă în funcție de calitățile și trăsăturile pe care dorim să ni le formăm. Astfel, pentru călirea fizică a organismului sunt recomandate exerciții ca: mersul pe jos, gimnastica de înviorare, spălatul cu apa rece, activități în aer liber și, în primul rând, munca fizică. În același scop se recomandă renunțarea treptată la practici dăunătoare – alcool, cafea, tutun, dulciuri etc.

Pentru înlăturarea unor stări emoționale puternice (anxietate, frică, mânie, etc.) se recomandă exercițiu de amânare a reacțiilor, orientarea atenției în altă parte, antrenarea într-o activitate captivantă cum ar fi: lectură, muzică, sport etc. Astfel de

activități, folosite pentru trecerea „hopului“ vor duce treptat la formarea unor deprinderi de autostăpânire.

În scopul formării și dezvoltării trăsăturilor de voință și caracter se recomandă – ca o regulă generală, ca un exercițiu general – să ne obligăm să facem ceea ce este greu, ceea ce ne vine să ocolim și să amânăm, să învingem permanent greutățile și obstacolele care se ivesc în calea activității noastre cotidiene. „Când simți o stare de lene și dorești să amâi rezolvarea unei probleme – ne sugerează cunoscutul psiholog A.S. Kovaliov – apucă-te de ea și începe cu ceea ce este mai greu. Dacă zilnic îți vei înlătura lenea, îți vei întări voința, îți vei căli caracterul“ (82).

CAPITOLUL V

METODELE ȘI MIJLOACELE DE AUTOCONSTRÂNGERE ÎN AUTOEDUCAȚIE

*Viteaz e învingătorul de lei
Viteaz e cuceritorul lumii
Dar mai viteaz e cel
Ce se învinge pe sine*

J.G. HERDER

Mai mult decât celelalte categorii de mijloace și metode ale autoeducației, cele legate de autoconstrângere au fost apreciate în mod controversat în literatura pedagogică și psihologică, aprecierile mergând de la absolutizare, considerarea acestor mijloace drept universale, până la eliminarea lor totală din sistemul metodelor educației de sine.

Dacă susținătorii autoconstrângerii ca mijloc universal de autoeducație pornesc de la teza existenței în ființa umană a unor tendințe agresive înnăscute, cei care neagă necesitatea acestor metode se bazează pe ideea că, autoconstrângerea duce la diminuarea trăirii interne, a nemulțumirii subiectului față de neajunsurile ce le are (146).

Dincolo de exagerările amintite, cercetările făcute ca și experiența practică arată că, în procesul de autoformare, deseori suntem puși în situația de a acționa împotriva voinței noastre, de a ne obliga să facem ceea ce este necesar, altfel spus să recurgem la mijloace de autoconstrângere.

Autoconstrângerea este legată întotdeauna de eforturi volitive care au un rol deosebit în procesul de automodelare, proces în care izbânzile se împletesc destul de des cu eșecurile și renunțările.

În această „operă” complexă, în această urzeală a fapturii noastre spirituale – remarcă acad. O. Fodor – poate mai mult ca oriunde se aplică învățătura ce se desprinde din mitul meșterului zidar de pe Argeș, din fântâna amintirii sale: nimic durabil nu se creează fără a așeza la temelia zidirii partea cea mai bună din noi înșine (cf. 96).

Autoconstrângerea are un rol deosebit, mai ales la începutul preocupărilor de automodelare ca de altfel la începutul oricărei activități. „Este adevărat că, pentru a învăța să muncească treburile la început mari eforturi de voință – spunea marele nostru compozitor G. Enescu – însă treptat, munca devine o necesitate zilnică încât nu numai că nu mai este nevoie de nici o efortare, pentru a te pune dis-de-

dimineată, pe lucru, dar și orice piedică survenind și împiedicându-te de a-ți îndeplini această dulce datorie cotidiană, îți este odioasă, lăsându-ți impresia intolerabilă că astăzi nu ți-ai câștigat odihna de diseară" (cf. 177, p. 87).

Mijloacele de autoconstrângere au constituit o prezență în cadrul educației și practicilor religioase unde renunțarea la necesitățile biologice și spirituale, ocupă un loc important. Modul de utilizare a mijloacelor autoconstrângerii în cadrul religiei, îndeosebi a unor secte religioase, a exercitat o anumită influență și asupra aplicării lor în procesul autoeducației. Probabil așa se explică faptul că această categorie de mijloace a fost mai puțin abordată în literatura de specialitate.

Printre mijloacele și metodele de autoconstrângere întâlnite mai des în teoria și practica autoeducației se numără: autodezaprobarea, autocomutarea, autorenunțarea ș.a.

5.1. AUTODEZAPROBAREA

Prin autodezaprobare ne exprimăm singuri dezacordul cu fapte, atitudini, concepții neadecvate, cu relații neprincipiale, cu opiniile nesănătoase exprimate într-o anume împrejurare etc., asigurându-ne totodată că vom evita pe viitor asemenea situații. De asemenea, ne putem dezaproba pentru fixarea incorectă a programului, alegerea greșită a metodelor și procedeele activității, pentru insuficienta preocupare pe linia realizării obiectivelor stabilite etc. În astfel de cazuri ne vom spune: „Nu am procedat bine“, „Va trebui să evit pe viitor asemenea situații“.

Modul concret de realizare a dezaprobării este în funcție de caracterul neajunsurilor, al faptelor și erorilor pe care le dezaprobăm. De regulă, rezultatul dezaprobării se concretizează în înlăturarea erorilor săvârșite și în intensificarea preocupărilor pe linia autoeducației.

În cazuri deosebite, când obiectul dezaprobării îl constituie acțiuni, concepții, atitudini, având un grad ridicat de gravitate manifestate o perioadă mai îndelungată, dezaprobarea lor poate avea drept consecință schimbarea profundă a personalității, reînnoire de sine și transformarea individului sub un anumit aspect.

Fapte de modificare în acest sens a personalității pot fi întâlnite și în condiții obișnuite când oamenii, îndeosebi cei tineri, în urma ridicării nivelului de cultură, a gradului de conștiință, se debarasează de concepții și atitudini negative, cum ar fi încercarea de a trăi fără să muncească, se reîncadrează în activitatea social-utilă, își schimbă radical atitudinea față de muncă, față de familie și față de societate, în general.

Asemenea situații întâlnim și în viața școlară, când un „elev problemă“ se transformă într-un timp relativ scurt într-unul cu o conduită corectă.

Pot exista și cazuri de autoînnoire a unor grupuri sociale – clase de elevi, formații de lucru, echipe sportive – care sub influența unor măsuri adecvate suferă transformări radicale.

Formele concrete prin care se poate manifesta dezaprobarea sunt multiple: eliminarea pe care și-o aplică singur sau o suportă ca măsură din partea clasei, a echipei sportive, a grupului de prieteni.

Exemplul de mai jos este edificator pentru modul de folosire a autodezaprobarii sub forma autopedepsei. Elevul S.C. din clasa a VIII-a, unul din subiecții studiați de noi timp de mai mulți ani, într-o zi a venit la școală fără să-și fi făcut tema la matematică. În pauză a copiat tema de la un coleg, dar fiind scos la tablă nu a știut să rezolve problema pe care o avea făcută în caiet. Profesorul i-a pus nota 4 și l-a făcut de răs în fața clasei. Seara, făcându-și autoanaliza, elevul nota în carnețelul său personal: „Note de 4 am mai primit, dar să fiu făcut de răs în fața clasei, asta nu mi s-a mai întâmplat și nici nu trebuie să se mai întâmple. Așa nu merge, Costele! Dar ca să ții bine minte ziua asta, toată luna nu vei mai viziona nici un film“ (f. 35).

Experiența arată că eficiența măsurilor de autoconstrângere crește dacă sunt fixate în scris sau împărtășite unei persoane apropiate care poate urmări respectarea măsurilor respective.

Autodezaprobară are rolul de a trezi nemulțumirea față de neajunsurile ce le avem, față de faptele reprobabile săvârșite, atitudinile manifestate etc. Eficiența dezaprobarii, indiferent de modul în care se manifestă, constă nu în a ne elibera de mustrări de conștiință pentru greșelile și lipsurile manifestate, ci în declanșarea sau actualizarea contradicției existente între ceea ce suntem și ceea ce trebuie să fim sub un anumit aspect. Tocmai această contradicție constituie forța motrice care stimulează spre o activitate mai intensă pe linia autoperfecționării și autodepășirii permanente.

5.2. AUTOCOMUTAREA

Autocomutarea se referă la schimbarea intenționată de către individ a activității desfășurate, a obiectului preocupărilor sale într-un moment dat. Ea este folosită ca mijloc al autoeducației mai ales în cazul insuccesului repetat într-o activitate, pentru a păstra sau restabili încrederea în forțele proprii și a-și menține la un nivel optim starea psihică generală. De asemenea, putem recurge la autocomutare (autodistragere), pentru a ne deconecta de gânduri sau acțiuni neplăcute, care ne provoacă stări tensionale puternice, conflicte interne prelungite etc. În asemenea cazuri, autocomutarea apare ca mijloc de autoapărare de tensiuni psihice intense și prelungite.

Pe lângă faptul că ne deconectează de lumea gândurilor și acțiunilor care generează tensiunea psihică puternică, exersarea în autocomutare are un rol deosebit în formarea capacității de conducere de sine, autodirijare a personalității.

Autocomutarea apare sub două forme: autocomutarea gândurilor și autocomutarea acțiunilor. Mijlocul cel mai important al acestora din urmă îl reprezintă munca, îndeosebi cea fizică. Nu întâmplător se vorbește tot mai mult de terapie prin muncă.

Cercetările făcute de A. Aret (14) evidențiază existența unei game bogate de modalități de aplicare a autocomutării, putând fi clasificate după mai multe criterii. Astfel, după numărul obiectelor asupra cărora se aplică autocomutarea poate fi concentrată și distributivă. În primul caz, subiectul limitează numărul obiectelor acțiunii sale, iar cel de al doilea caz, mărește numărul acestora. Din punct de vedere al duratei, autocomutarea poate fi temporară și permanentă iar după modul de realizare, rapidă și lentă. Toate aceste forme ale autocomutării sunt folosite în funcție de situații concrete ivite în procesul educației de sine.

5.3. AUTORENUNȚAREA

Ca mijloc de autoconstrângere, autorenunțarea are un rol deosebit în formarea trăsăturilor de voință și caracter. Renunțarea la acțiunile și preocupările lipsite de importanță sau chiar dăunătoare pentru viața și activitatea noastră dezvoltă capacitatea de autoconducere și autodirijare a personalității, stimulează perfecționarea ordinii ei interne, o apără de deprinderile și obișnuințele proaste, de samovolnicia pasiunilor și patimilor degradante, interzise de normele morale și juridice.

Așa cum se desprinde din relatările tinerilor, subiecți ai cercetării noastre, nu este ușor să renunți la ceva cu care te-ai obișnuit, nici atunci când ți se cere, când trebuie să respecti un regim alimentar, să abandonezi fumatul etc. Și mai dificilă este renunțarea de bună voie la ceva plăcut, care devine după un timp indispensabil. „În ultimii trei ani – scria o tânără muncitoare – m-am exersat foarte mult în a renunța la o serie de obișnuințe formate în decursul vieții. Nu aș putea spune că a fost ușor mai ales la început. După un exercițiu permanent acum nu mi se mai pare așa greu să renunț de bună voie la ceva plăcut dar care nu este absolut necesar“ (f. 312). „După sesiunea de iarnă – relatează o studentă – în care nu am promovat două examene, mi-am analizat temeinic stilul de muncă și am ajuns la concluzia că trebuie să-mi elaborez un alt program de lucru. Acest program impune renunțarea la o serie de preocupări și tabieturi care îmi răpesc mult timp. Trebuie să recunosc că abia după șase săptămâni am reușit să renunț treptat la preocupările mele obișnuite care mă împiedicau să realizez integral programul elaborat“ (cf. 217).

Pentru formarea capacității de autorenunțare, se recomandă efectuarea exercițiilor de renunțare la satisfacerea anumitor trebuințe chiar dacă, pentru îndeplinirea lor, există toate condițiile necesare.

CAPITOLUL VI

METODE DE AUTOEDUCAȚIE
ȘI CREATIVITATE

6.1. METODA PROFESORULUI

Un învățat are două îndatoriri: să învețe neconținut și să învețe pe alții.

N. IORGA

Esența acestei metode constă în aceea că explicând altora o idee, o teorie, o problemă, etc. înțelegem mai bine problema respectivă. Experiența arată că ideile noi vin de multe ori tocmai în procesul de căutare a unei forme mai elegante de exprimare a unei chestiuni sau alteia.

Explicând altuia (un elev, student, cursant mai bun, unuia mai slab) acesta își clarifică sieși, conștientizează etapele parcurse, este pus în situație să execute un veritabil exercițiu de flexibilitate intelectuală, să se transpună în modul de raționare a celuilalt și, în consecință, să se autoperfecționeze.

Unii cercetători au observat fenomenul paradoxal că elevii slabi înțeleg uneori mai mult din explicațiile naive și stângace ale colegului, decât din argumentația clară și logică a adultului. În aceeași ordine de idei acad. Kapița P.L. remarcă pe bună dreptate că nu odată elevii cu adevărat talentați joacă un rol mai important decât profesorul în instruirea propriilor colegi. Aceasta și datorită faptului că întrajutorarea dintre elevi are loc simplu și fără vreo tensiune a relațiilor.

În procesul de învățământ învață însuși educatorul. Pentru a putea explica altora o teorie, trebuie mai întâi să înțelegi tu bine, iar abia în timpul explicațiilor ieși la iveală cel mai bine lacunele propriei asimilări. De aceea elevii talentați au nevoie de colegi de care să se ocupe, tocmai pentru dezvoltarea propriei capacități de judecată (77, p. 143). Întrebările puse de interlocutori (elevi, studenți, cursanți, colegi) stimulează gândirea, te obligă să privești dintr-un punct de vedere nou fenomenul abordat până atunci într-o manieră stereotipă.

Metoda profesorului este privită ca o metodă de creativitate individuală dar și de autoeducație pentru că fiecare descoperire se soldează cu noi achiziții pe multiple planuri pentru individ.

Există numeroase exemple care evidențiază rolul acestei metode în realizarea unor descoperiri științifice. Unul dintre aceste exemple ni-l oferă Mendeleev cu sistemul său periodic. Mendeleev căuta un mijloc prin care să prezinte mai bine

studenților săi proprietățile elementelor, în așa fel ca aceste proprietăți să poată fi ușor percepute, pe baza unui sistem anumit. El a înscris elementele, cu proprietățile lor, pe cartonașe, a așezat aceste cartonașe în felurite moduri, iar în final a găsit că acestea, așezate sub forma unui tabel periodic, constituie în mod firesc un sistem cu caracter de lege.

Iată și un alt exemplu: Lobacevski, fiind pus în situația de a explica unor cursanți în vârstă principiile geometriei euclidiene, a descoperit o nouă geometrie.

Cursanții lui Lobacevski (funcționari în vârstă puși să dea examenul de bacalaureat) nu picepeau în nici un chip de unde rezultă o asemenea axiomă ca cea a imposibilității intersectării a două linii paralele. Lobacevski s-a străduit din răspuțeri să găsească o explicație corespunzătoare acestei axiome, pentru ca până la urmă să se convingă că o asemenea explicație nici nu se putea da. El a ajuns la concluzia că se poate construi o nouă geometrie în care liniile paralele se intersectează. Și astfel a fost creată geometria neeuclidiană.

Cel de al treilea exemplu se referă la un caz mai deosebit petrecut la Cambridge în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. La cunoscutul profesor de fizică Stokes s-a prezentat un tânăr pentru examenul de doctorat. Potrivit sistemului de examinare practicat se dădeau candidatului 10 probleme, din care acesta alegea pe acelea pe care dorea să le rezolve.

Profesorul Stokes obișnuia să propună și exerciții imposibil de rezolvat pentru a verifica dacă studentul își dă seama de aceasta. În acel caz el dăduse candidatului să determine distribuția vitezelor moleculelor într-un gaz. Spre surprinderea lui Stokes tânărul a rezolvat corect problema. Acesta nu era altul decât MAXWELL care, cu prilejul examenului, a descoperit legea distribuției vitezelor într-un gaz.

Fără îndoială că metoda profesorului nu vizează numai relațiile profesor-elev. Ea se referă la orice relație interumană în cadrul căreia suntem puși în situația de a clarifica, de a lămuri, de a explica unii altora o anumită problemă. Beneficiarii unei asemenea relații nu sunt numai cei care ascultă, ci și cei care explică. Considerăm că dacă această metodă (de a explica altuia) s-a dovedit stimulativă pentru descoperiri atât de mari, cu certitudine ea va fi fecundă și în probleme de mai mică importanță.

6.2. PLANUL REZUMATIV

Când avem de făcut un plan de idei, un referat, o dare de seamă etc. se recomandă să ne facem mai întâi un plan sumar, notând ideile așa cum ne vin în minte, fără nici o ordine, fără logică. Intelectul nostru are capacitatea de a ordona aceste idei. Mai ales noaptea ideile sunt prelucrate și ordonate. Tema se va contura mai bine în capul nostru și vom realiza o lucrare ordonată, logică.

6.3. SĂ SCRII ȘI SĂ CITEȘTI CREATIV

Mai mult decât celelalte metode din această categorie, cea în discuție vizează activitatea intelectuală, munca cu cartea, cu cuvântul scris, în general. În acest sens se recomandă să citim cu creionul în mână. Este necesar să ne convingem pe noi înșine că la fiecare problemă există o multitudine de soluții bune și că autorul nu le-a găsit pe toate, să încercăm să facem asociații între idei.

*

*

*

Pe lângă metodele și mijloacele autoeducației amintite există încă multe altele (evaluarea de sine, comparația, autoaprobarea, autoavertismentul etc.) mai rar întâlnite în practica educației de sine și, de aceea, mai puțin abordate în literatura de specialitate.

Fără îndoială, că atât modul de tratare, cât și cel de clasificare a metodelor și mijloacelor folosite în procesul autoeducației pe care îl prezentăm este perfectibil. Orice clasificare în acest domeniu are imperfecțiunile ei căci fiecare metodă și mijloc de autoeducație conține valențe multiple contribuind la realizarea aspectelor diferite ale autoformării personalității – autostimulare, autocontrol, autoconstrângere etc. Astfel activitatea sub multiplele ei forme (productivă, de creație, social-politică, jocul ș.a.) reprezintă un mijloc deosebit de eficient atât pentru autocunoașterea cât și pentru educația de sine. Am prezentat mai detaliat valențele autoformative ale jocului, pentru că deseori evidențiindu-se caracterul educativ pronunțat al activității productive, se diminuează implicit importanța jocului în procesul modelării și automodelării personalității.

Între metodele autoeducației există raporturi de interdependență. De cele mai multe ori ele sunt folosite simultan, nu izolat. „Seara când îmi fac autoanaliza – relatează un tânăr – îmi fac și autocritica realizând situațiile când nu am reușit să evit greșelile comise în mod repetat. Cu aceleași prilej schitez programul pentru perioada următoare și îl notez în jurnalul intim“. Unele dintre metode se regăsesc frecvent în altele. Astfel autoexersarea se realizează prin autosugestie, autoanaliză, autocomandă etc. Chiar și completarea jurnalului intim în care se notează programul autoeducației, formulele folosite în autosugestie, (autoanaliză, autocomandă) rezultatul autoanalizei, deviza personală ș.a., reprezintă un exercițiu de formulare cât mai concisă și mai clară a ideilor, deci un exercițiu de autoperfecționare.

Corelația și interdependența dintre metodele autoeducației se manifestă și prin aceea că multe dintre ele conțin elemente comune. Spre exemplu, rezultatele realizării programului, al autoexersării, autoanalizei, autoraportului se impun precizate într-o formă intuitivă (grafică). Aceasta permite evidențierea progreselor (sau a regreselor) înregistrate, ceea ce stimulează intensificarea preocupărilor autoformative.

Se poate vorbi, așadar, de sistemul metodelor și mijloacelor educației de sine.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Tendința spre autoperfecționare continuă reprezintă o caracteristică definitorie a ființei umane. Dictonul „Omul, cât trăiește, învață“ poate fi întâlnit aproape la toate popoarele lumii. Preocupări pe această linie au existat în decursul întregii istorii a civilizației umane. Astăzi datorită multitudinii și complexității problemelor cu care se confruntă lumea contemporană crește în mod considerabil necesitatea participării personalității la propria ei devenire. Această necesitate este dictată atât de scopurile individuale cât și de cele sociale. Prin educația de sine personalitatea se ridică la o treaptă tot mai înaltă în procesul devenirii sale care îi permite să dea mai mult societății și să primească mai mult din partea acesteia atât pe plan material cât și spiritual.

Din punct de vedere ontogenetic autoeducația se manifestă, sub forma unor acțiuni izolate, sporadice și spontane, încă la vârsta preșcolară. Preocuparea sistematică, organizată și planificată pe linia automodelării apare spre sfârșitul preadolescenței, (fiind condiționată de o anumită maturitate biofizică, psihică și morală, de un anumit nivel de cultură generală și de dezvoltare a conștiinței de sine) și se desfășoară pe tot parcursul vieții.

Atingerea unui anumit nivel de maturitate și dezvoltare a personalității semnifică doar posibilitatea preocupărilor autoformative. Transformarea acestei posibilități în realitate presupune desfășurarea unei activități concrete pe planul educației de sine izvorâtă din conștiința răspunderii pentru participarea efectivă la procesul de edificare a propriei personalități.

O condiție fundamentală care precede și însoțește permanent procesul de autoeducație este cunoașterea de sine. Numai cunoscându-ne calitățile și neajunsurile ne putem da seama de contradicția existentă în fiecare moment al vieții noastre între ceea ce am realizat și ceea ce ar fi trebuit să realizăm, între valoarea „este“ și valoarea „trebuie“ și, în consecință, ne putem orienta preocupările autoformative în direcția necesară.

Cea mai importantă sursă care ne furnizează date și ne stimulează reflexia despre personalitatea noastră este acțiunea. Devenim conștienți despre ceea ce suntem, ne dăm seama despre ceea ce știm sau știm să facem acționând asupra naturii, societății și asupra noastră înșine. De asemenea, un rol important în acest proces îl au relațiile cu semenii noștri, informația științifică despre om dobândită în școală și în afara acesteia, creațiile artistice etc.

Dintre premisele care concură la transformarea posibilității în realitate, la obținerea rezultatelor scontate în procesul educației de sine amintim: răspunderea

individului pentru propria lui devenire, viața activă, folosirea rațională, cât mai eficientă a timpului de lucru și de odihnă ș.a.

Ca oricare altă activitate, eficiența acțiunii autoformative este condiționată de stăpânirea unui sistem de metode și procedee adecvate care reprezintă căile de urmat pentru atingerea scopului propus. Ele ne indică cum să procedăm în asimilarea și prelucrarea informațiilor științifice, în formarea calităților sau înlăturarea neajunsurilor.

Complexitatea personalității umane, multitudinea dimensiunilor sale impune folosirea unei game variate de metode și procedee în procesul autocunoașterii și autoeducației.

Pornind de la teza potrivit căreia ființa umană reprezintă un sistem autoinstruibil și autoeducabil, iar autoeducația o formă complexă de autoreglare în lumea umană, un caz particular al autoconducerii și autodirijării în scopul autoperfecționării, considerăm că procesul autocunoașterii și educației de sine impune folosirea unui sistem de metode și mijloace de precizare a autosarcinilor pe linia educației de sine, a conținutului activității autoformative (programe, reguli personale, deviza, jurnal intim), metode de autocontrol (autoobservația, autoanaliza, autocontrolul și autoraportul); metode de stimulare a preocupărilor de autoformare, (autocomanda, autoconvingerea, autosugestia, comunicativitatea ș.a.); precum și procedee de autoconstrângere (autodezaprobară, autocomutarea, autorenunțarea).

Mai mult decât în procesul educației, în autoeducație valoarea metodei nu este intrinsecă, ea nu aduce rezultatele scontate în orice condiții, și în orice împrejurări. Metoda devine condiție *sine qua non* a unei schimbări interioare numai în măsura în care reușește să angajeze plenar personalitatea într-un efort de activitate susținută, într-un act de trăire afectivă și manifestare volițională profundă. Eficiența autoeducației presupune o implicare totală, subordonarea întregii activități scopului propus. Numai în condițiile în care sarcinile (profesionale și extraprofesionale) devin autosarcini, regulile de disciplină devin cerințe de autodisciplină, pedeapsă (sanctiunea) primită este înțeleasă ca autopedeapsă etc. putem obține eficiența scontată în procesul de automodelare.

Așadar numai activitatea autentică, angajarea plenară în tot ceea ce facem este capabilă să devină forța motrice care aduce progres de ordin cantitativ și calitativ în procesul autodepășirii noastre permanente.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
2. Adiseshiah, M. S., *Sifelang Education*, International Education year document, Paris, UNESCO, 1970.
3. Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. Alexandru, Julieta, *Autocunoașterea și opțiunea vocațională*, în „Revista de pedagogie”, 11/1969.
5. Agafonov, T.L., *K voprosu o psihologii samoprikaza*, Ucionâe zapiski Krasnodarskogo pedagogicheskogo instituta, Vapusk 2, 1859.
6. xxx *Amintiri despre anii de școală*, Editura Politică, București, 1968.
7. xxx *Alpha Encyclopedia*, la grand encyclopedie universelle en couleurs, 1968.
8. Andrei, P., *Opere sociologice*, Vol.I, București, Editura Academiei R.S. România, 1973.
9. Antonescu, G.G. *Din problemele pedagogiei moderne*, *Educația morală*, Ed. II, București, 1924.
10. Antonescu, G. G., *Educație și cultură*, ediție îngrijită, studiu introductiv, note și comentarii de Ion Gh. Stanciu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
11. Apostol, P., *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, București, 1969.
12. Apostol, P., *Viitorul*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1977.
13. xxx *Arta însușirii științei*, București, Editura Politică, 1968.
14. Aret, A., *Ocerki po teorii samovospitania*, Leningrad, 1964.
15. Aret, A., *Osnovnâe polojenia teorii samovospitania*, Autoreferat, Leningrad, 1964.
16. Arsene, Cécile, *Le dialog, est il possible?*, în Cahiers pedagogiques, mars, nr. 8/1969.
17. Aslan, G., *Educația prin sine însuși*, București, Editura Librăriei Leon Alcalay, 1912.
18. Barna, Andrei, *Autoeducație – autoinstruire*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.
19. Barna, Andrei, *În puterea noastră autoeducația*, Editura Albatros, 1989.
20. Barna, Andrei, *Autoeducația preadolescenților*, „Revista de pedagogie”, nr. 8/1993.
21. Barna, Andrei, *Pregătirea elevilor preadolescenți în vederea folosirii eficiente a bugetului de timp*, în „Revista de pedagogie”, nr. 8/1976.
22. Bartaș, G. *Munca intelectuală*, Editura Dacia, Cluj, 1971.
23. Barna, Andrei, *Joc și autoeducație*, în „Colocvii”, nr. 11, 1967.
24. Bănciulescu, R., Bănciulescu, V., Cozodini, A., *Și totuși voi zbura*, Editura Militară, București, 1970.
25. Berge, Gaston, *Omul modern și educația sa* (traducere), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
26. Bernachon, P., *Enfants et adolescents fatigues*, Edition universitaires, Paris, 1967.
27. Blakie, J.S., *Educația prin sine însuși*, (traducere de M. Panciurea, București, Editura Cugetarea).
28. Berg, J., *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*, Ediția a II-a, Editura Științifică, București, 1969.
29. Bogdan, Tucicov, A., ș.a. *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
30. Bondarevski, V.B., *Besedi o samovospitanii*, Moskova, Editura Prosveșcenie, 1976.

31. Botkin, J. W. Elmanjra, M. Malița, *Orizonturi fără limite ale învățării*, București, Editura Politică, 1981.
32. Bruner, S., Jerome, *Pentru o teorie a instruirii* (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
33. Carofoli, Elie, *Aurel Vlaicu*, Editura Tehnică, 1954.
34. Călin, C. Marin, *Elemente de metodologie a acțiunii didactice*, Centru de multiplicare al Universității București, 1984.
35. Ceaușu, Valeriu, *Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii*, Editura Militară, București, 1978.
36. Ceaușu, V., *Autocunoașterea și creația*, Editura Militară, 1983.
37. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
38. Chelcea, S., Chelcea, A., *Eu, tu, noi*, Editura Albatros, București, 1983.
39. Comănescu, Ion, *Contribuții la definirea conceptului de autoeducație*, în „Revista de pedagogie” nr. 3, 1969.
40. Comănescu, Ion, *Rolul școlii în îndrumarea procesului de autoeducație la elevii adolescenți*, (Teză de doctorat), Universitatea București, 1972.
41. Comănescu, Ion, *Reconsiderări necesare în problematica educației morale*, în „Revista de pedagogie” 6, 7, 8/1991.
42. Coruț, Pavel, *Arta succesului la romani*, Editura Miracol, 1993.
43. Cosmovici, A., *Metode pentru cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
44. Cosmovici, A., *Importanța inteligenței geniale. Analele științifice ale Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, monografia 1*, 1967.
45. Cristea, Sorin, *Cultivarea creativității în procesul de învățare*, în „Revista de pedagogie” 1-7, 1992.
46. Dancsuly, Andrei, *Autocunoașterea și autoeducația tineretului*, în vol. *Tineretul obiect de cercetare științifică*, București, 1969.
47. Dancsuly, Andrei, R. Ciurea Codreanu, I. Laslofy, *Autocunoașterea, condiție esențială a orientării școlare și profesionale*, în vol. *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
48. Darwin, Ch., *Amintiri despre dezvoltarea gândirii și caracterului meu*, Editura Academiei, București, 1962.
49. Debesse, Maurice, *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
50. Descartes, R., *Reguli utile și clare pentru îndrumarea minții și cercetarea adevărului*, București, Editura Științifică, 1964.
51. xxx *Dicționar filosofic*, Editura Politică, București, 1978.
52. Dottrens, R., *A educa și a instrui*, (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
53. Dimitrie, Leonid, *Michael Faraday*, Editura Tehnică, București, 1959.
54. Drăgan, Ion, *Autoeducație și adolescență*, în „Ateneu” nr. 2/1968.
55. Dumitrescu-Iași C., *Către tinerimea universitară*, în vol. *Omul și opera*, București, Volum omagial, 1934.
56. Duduleanu, M., *Munca reflectată în proverbele lumii*, Editura Albatros, 1972.

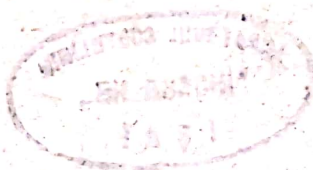
57. xxx Encyclopedia of Beaches and coasts, Strasbourg, 1982.
58. Förster, Fr. W., *Școala și caracterul*, traducere, București, Editura Științifică, 1970.
59. Duprax, Paul, *Education permanente*, Conseil de l'Europe Strasbourg, 1970.
60. Faure, Adgar, *A învăța să fii* (un raport al UNESCO), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
61. Franklin, B., *Autobiografie*, Editura Univers, București, 1976.
62. Friedrich, W., Kossakovski, A., *Zur psychologie der Jugendacters*, Berlin, 1962.
63. Grimak, L., *Rezervă celoveceskoj psihiki*, Editura „Popolitizdat“, 1987.
64. Gheafă, R., *Demostene sau despre arta elocinței*, Editura Albatros, București, 1970.
65. xxx *Grand Larouss en 5 volume*, Paris, 1990.
66. Grosu, Eugenia, *Tainele creierului uman*, Editura Albatros, București, 1981.
67. Gulian, C.I., *Problematica omului și existențialismul contemporan*, Editura Politică, 1973.
68. Hubert, R., *Traite de pedagogie generale*, Paris, P.U.F., 1961.
69. Iacovișac, C., *Reeducarea prin muncă în fața unor noi coordonate și exigențe sociale*, în „Viitorul social“, nr. 2/1978.
70. Iorov, T.I., *K voprosu psikhologii samoprikaza*, Moscova, 1972.
71. Iliescu, Marin, *Marile virtuți educative ale vocației*, în „Revista de pedagogie“ nr. 5-7/1982.
72. Iurkevici, Victoria, *Cem mă mojem pomoci podrostku*, în *Semia i skola*, nr. 4-10/1986.
73. Ivanovici, I.G., *Obrazovanje za samoobrazovanje*, Belgrad, 1966.
74. Jinga, I., *Educația permanentă*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979.
75. Jinga, I., *Inspekția școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
76. xxx *Jurnalul Annei Frank*, Editura Tineretului, 1959.
77. Kapița, P.L., *Experiment, teorie, practică*, Colecția idei contemporane, Editura Politică, 1981.
78. Kapler, Philippe, G., *Self - Instruction trough the claserom Library*, în „The Science Teacher“, Washington, nr. 2/1964.
79. Kidd, J.R., *Cum învață adulții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
80. Kocetov, A.I., *Pedagoghiceskie osnovâ samovospitania*, Ed. Znanie, Moskova, 1974.
81. Kotarbinski, Tadeuș, *Tratat despre lucrul făcut bine*, (trad.), Editura Politică, București, 1976.
82. Kovalev, A.G., Bodalev, V.A., *Pedagoghica i psihologhia samovospitania*, L.S.U., Leningrad, 1958.
83. de Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
84. Lengrand, P., *Introducere în educație permanentă*, (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
85. Levi, V., *Iskusstvo bâti soboi*, Ed. Znanie, Moskova, 1977.
86. Levi, V., *Noi și eu*, Editura Didactică și Pedagogică, (trad.), București, 1978.
87. Löve, H., *Introducere în psihologia învățării la adulți* (trad.), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
88. Maiorescu, T., *Însemnări zilnice*, vol. I, Editura Socec, București, 1936.
89. Maiorescu, T., *Jurnal și epistolar*, vol. I, Editura Minerva, București, 1975.
90. Mamali, Cătălin, *Intercunoaștere*, Editura Științifică, București, 1974.

91. Mamali, Cătălin, *Tehnica autochestionării în studiul maturizării sociale a tineretului*, în „Viitorul social” nr. 4/1973.
92. Manolache, A., *Disciplina libertate și autoritate în educație*, Editura Casei Școalelor, 1947.
93. Marinescu, Gh., *Corespondența*, Editura Științifică, 1968, București.
94. Mayer, Gerhard, *Kibernetikund Unterychts prozess*, „Volkund wissen”, Berlin, 1966.
95. Mihuș, Marin, *Calitățile și aptitudinile cadrelor de conducere*, I.N.I.D., nr. 6/1981.
96. Milea, D., *Despre muncă și viață*, Editura Politică, București, 1974.
97. Moraru, I., *De la predispoziția creativității la capacitatea de creație*, în „Revista de pedagogie”, 9/1991.
98. Moraru, I., *Argumente și sugestii privind realizarea unui învățământ creativ*, în „Revista de pedagogie”, 5/1991.
99. Musu, Aldo, M., *Autoinstrucțiune came momento del proceso educativo*, în „Problemi della pedagogia” nr. 1/1969.
100. Năstăsescu-Cruceru, Steliana, Toma, Steliana, *Pregătirea elevilor pentru autoeducație*, Centrul de multiplicare al Universității București, 1984.
101. Năstăsescu, S., *Mijloace de îndrumare a muncii de educație la adolescenți*, în „Revista de pedagogie” nr. 10/1963.
102. Năstăsescu, S., *Autoeducația și rolul dirigintei în pregătirea adolescenților pentru munca de autoperfecționare colectivă și individuală*, Autoreferat asupra tezei de doctorat, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1969.
103. Neculau, Adrian, (coordonator), *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
104. Nicola, Ion, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
105. Obuhovskhi, K., *Psihologhia vlecenii celoveka*, Moskva, 1972.
106. Okon, Wincenty, *Wprowazenie do didaktyki odalney*, Warsawa P.W.N., 1987.
107. Olteanu, V., *Timpul elevului*, în „Tribuna Învățământului” nr.27/1991.
108. Olaru, Tudor, *Critica și autocritica metodă de promovare a noului, de afirmare a personalității umane*, Editura Politică, București, 1976.
109. Panfil, F., Odăgescu, D., *Persoană și devenire*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
110. Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
111. Pavelcu, V., *Invitație la cunoaștere de sine*, Editura Științifică, 1970.
112. Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.
113. Payot, Jules, *Educația voinței*, (traducere), Editura Librăriei Socec, București, 1926.
114. Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
115. Patița, S., *Primii pași în cunoașterea de sine*, Editura Ion Creangă, 1988.
116. Planchard, E., *Pedagogia școlară contemporană*, traducere Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
117. Percek, Arcadie, *Relaxarea*, Editura Ceres, București, 1981.
118. Peccei, A., *Qualität der Menschsein*, Pladayes fur einen neuen Humanism, Stuttgart, 1977.

119. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, (traducere), București, Editura Științifică, 1965.
120. Popescu, V. Vasile, *Evaluarea rezultatelor activității școlare*, în „Pedagogie pentru învățământul superior, tehnic coordonator: I. Bontas, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
121. Popescu, Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
122. Popescu, C. Ulmu, *Oameni de știință, conexiuni, gesturi frumoase*, Editura Albatros, București, 1981.
123. Radu, Nicolae, *Întoarcerea spre om*, Editura Albatros, București 1980.
124. Radu, Ion, *Psihologia școlară*, Editura Științifică, 1974.
125. Ralea, M., Herseni, Tr., *Introducere în sociologia socială*, Editura Științifică, 1966.
126. Richta, Radovan, *Civilizația la răscruce*, Editura Științifică, București, 1970.
127. Rocusfalvi, P., *Autocunoașterea elevilor care își aleg profesia*, în „Pedagogiai, Szemle”, nr. 4/1966.
128. Roman, C., *Singur în fața performanței*, Editura Politică, București, 1976.
129. Roman, C., *Laureați ai premiului Nobel răspund la întrebarea: Există un secret al celebrității?*, București, Editura Politică, 1975.
130. Rotenberg, V., *Bejati za beznadejnam miaciam*, în Revista „Sputnik”, 3/1988.
131. Roșca, D.D., *Studii și eseuri filosofice*, Editura Științifică, 1970.
132. Roth, Andrei, *Individ și societate*, Editura Politică, București, 1986.
133. Rowntree, Derek, *Învăț cum să înveți*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
134. Rudnianski, J., *Cum să înveți*, (traducere), București, E. D. P., 1976.
135. Ruvinskii, L.I., Solovieva, A.E., *Psihologhia samovospitania*, Editura Prosvesceniie, Moskova, 1982.
136. Salade, D., *Autoeducația și autoinstruirea în bugetul de timp liber*, în „Revista de pedagogie” nr. 8/1968.
137. Salade, D., *Oricine poate fi autor al propriei deveniri*, în „Revista de pedagogie” nr. 10/1989.
138. Salade, D., *Autocunoașterea elevului și rolul ei în procesul instructiv-educativ*, în „Studia Universitates” Babeș-Bolyai, 1967.
139. Schiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
140. Schiopu, U., (coordonator) *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
141. Schiopu, U., *Psihologia și eficiența educației în psihologia contemporană*, în „Revista de psihologie” 2/1985.
142. Schneider, Fr., *Selbsterziehung*, în Lexikon der Pädagogik, IV Band Vierte Auflage, Herder Freiburg – Basel Wien, 1965.
143. Schwartz, Bertrand, *Educația minii* (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, București 1976.
144. Schaff, A., *Marx et l'humanisme contemporain*, Diogene, Paris, nr. 62/1968.
145. Sen, Alexandru, *Educație și terapie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

146. Sitin, G.M., *Psihologhia samovospitania*, Editura Radianska škola, Kiev, 1973.
147. Simenschy, Th., *Un dicționar al înțelepctului*, Editura Junimea.
148. Smiles, S., *Ajută-te singur*, (traducere), Ed A II-A, Cugetarea, București.
149. Spânoiu, Dan, *Cunoașterea de sine și succesul*, în „Revista de pedagogie” nr. 3/1981.
150. Stanciu, Stoian, *Autoeducația, premise teoretice și date experimentale*, în Revista Ate-
neu, nr. 2, 4, 1969.
151. Stanciu, Gh. I., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Peda-
gogică, București, 1995.
152. Stanciu, Gh. I., *Autoeducația în lumea contemporană*, în „Revista de pedagogie”
nr. 8 – 12/1993.
153. Stanciu, Gh. I., *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, Manual pentru școli
normale, 1990.
154. Stănculescu, R., *Îndrumări pentru viață*, Editura Muncă și Lumină, 1942.
155. Stoian, Mihai, *Modele și „modele” de viață*, Editura Politică, București, 1973.
156. Stoica, D., Stoica, M., *Tineretul și educația socială*, Editura „Scrișul Românesc”, Craio-
va, 1973.
157. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
158. Serbănescu, D., *Voința și educarea ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București,
1980.
159. Suteu, T., *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*, București, Editura Politică, 1978.
160. Teodoru, Valeriu, *Contribuția studierii psihologiei la autocunoașterea și autoeducația
tineretului școlar*, în vol. „Valori formative ale instruirii”, Editura Didactică și Pedagogică,
1971.
161. Toffler, Alvin, *Șocul viitorului* (traducere), București, Editura Politică, 1973.
162. Toffler, Alvin, *Al treilea val*, Editura Politică (traducere), București, 1983.
163. Tolstoi, L.N., *Jurnal*, vol. I (traducere de J. Ianoș), Editura „Univers”, București, 1975.
164. Toma, Steliana, *Autoeducația, sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, Bu-
curești, 1983.
165. Topa, L., (coordonator) „*Metode și tehnici de muncă intelectuală*”, Editura Didactică și Peda-
gogică, București, 1979.
166. Topa, L., *Sociologia educației permanente*, Editura Științifică, 1973.
167. Urbančzyk, F., *Didactica pentru adulți* (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, Bu-
curești, 1975.
168. x x x U.N.E.S.C.O. *Directory of Documentation and information services* în „Adult/Education
Paris, f.a.
169. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, 1988.
170. Văideanu, G., *Direcții ale tehnologiei pedagogice românești*, în „Revista de pedagogie”,
nr. 10/1975.
171. Vats, Pierre, *Vers une pedagogie nouvelle*, Chronique de l'UNESCO, Paris nr 1966.
172. Vasilescu, Anton, *Timpul liber al elevului adolescent*, Editura Didactică și Pedagogică,
București, 1974.
173. Verza, Emil, *Omul, jocul și distracția*, Editura Științifică ed. a II-a, București, 1968.
174. Vianu, Tudor, *Dicționar de maxime, comentat*, Editura Științifică, 1962.

175. Vianu, T., *Transformările ideii de om*, București, 1946.
176. Vigotski, L.S., *Opere psihologice*, vol I (traducere), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
177. Voiculescu, L., *Enescu și opera sa Oedip*, E.S.P.L.A., 1956
178. Vrabie, D., Barna, A., *Autoeducația și desăvârșirea personalității studentului*, în „Revista învățământului superior” nr. 5/1968.
179. Vrabie, D., *Educație și autoeducație*, în „Lucrări științifice”, vol. II, Institutul Pedagogic Galați, 1968.
180. Weil, G., *Education permanente et education scolaire*, în vol. „La pedagogie au 20 e siecle”, Toulouse, 1975.
181. Welford, A.T., *Vieillessement et aptitudes humaines*, Presse Universitaires France, Paris, 1964.
182. Winna, Fritz, *Die Erziehung zum selbsttätigen Bildungsverb in Polytechnischen Lehrgang*, în „Erziehung Und Unterricht” nr. 8/1966.
183. Zapan, Gh., *Metoda aprecierii obiective a personalității*, cu aplicații, în „Revista de pedagogie” nr. 2/1970.
184. Zazzo, B., *Les sentiment de maturite chez l'adulte*, în „Enfance” Ianvier-April, Paris, 1969.



**În colecția IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE
au mai apărut:**

**Sorin Cristea, Fundamentele pedagogice ale reformei
învățământului, 1994.**

Constantin Sălăvăstru, Logică și limbaj educațional, 1995.

**Ion Gh. Stanciu, Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX,
ediția a II-a revizuită, 1995.**

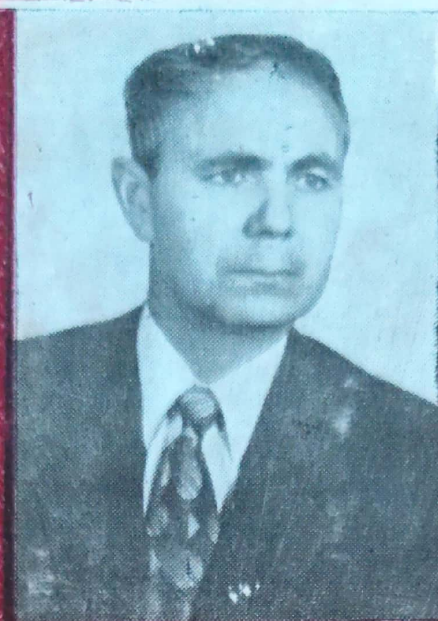
Ion Holban, Testele de cunoștințe, 1995.

Mircea Cristea, Sistemul educațional și personalitatea, 1995.

**Jose Luis Garcia Garrido, Fundamente ale educației com-
parate, traducere din limba spaniolă, 1995.**

Plan editură: 7699
Bun de tipar: 7. VII. 1995
Coli de tipar 11
Comanda 115

*Tiparul executat la Imprimeria „Oltenia”
Craiova B-dul Mareșal Ion Antonescu,
nr.102 ROMÂNIA*



S-a născut în județul Caraș-Severin (Zorile) unde a urmat și școala generală.

A absolvit liceul pedagogic și apoi Facultatea de pedagogie și psihologie, ambele cu diplomă de merit.

A lucrat în primii ani (1959 - 1963) ca profesor de psihologie, logică și filosofie, ca inspector metodic și apoi ca director la Liceul "Spiru Haret" din Tulcea.

Din 1963 activează în învățământul superior gălățean, unde a predat cursuri de pedagogie, istoria pedagogiei și sociologia educației.

A elaborat cursul de pedagogie și mai multe îndrumări pentru uzul studenților, multiplicat în Tipografia Universității din Galați.

Este colaborator la "Revista de pedagogie" și alte reviste de educație și învățământ. A publicat în reviste și volume de specialitate peste 50 de studii și articole care abordează problemele autoformării personalității, orientării școlare și profesionale, formării și schimbării atitudinii elevilor față de învățură.

În 1975 devine doctor în pedagogie la Universitatea "Babeș Bolyai" din Cluj-Napoca.

Cărți publicate

- **Autoeducație-autoinstruire**, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984

- **În puterea noastră autoeducația**, Editura Albatros, 1989

Este director al Seminarului Pedagogic Universitar la Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați.